



ESCOLAS DO FUTURO: PAVIMENTANDO DISCURSIVIDADES SOBRE AS “NOVAS” TECNOLOGIAS

Silvelena Cosmo Dias

(UFMS/PROF-Letras)⁸

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo problematizar o modo como o discurso sobre as “novas” tecnologias se materializa em um texto retirado de um livro didático de língua inglesa (LD de LI), integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2012), o que tornou possível entrever o imbricamento entre as representações sobre o professor, o aluno, o processo de ensino e aprendizagem de LI e sobre as “novas” tecnologias. O nosso *corpus* em análise, decomposto em recortes discursivos, tem como aporte teórico-metodológico a perspectiva discursivo-desconstrutivista (CORACINI, 2011), balizada pelas teorias do discurso, com base principal em Foucault, pela desconstrução derrideana e pela psicanálise lacaniana. Com a problematização engendrada na materialidade linguística e sua relação intrínseca no que diz respeito ao processo sócio-histórico, emergiram efeitos de sentido de desterritorialização nas relações entre sujeitos e saberes, efeitos de processo de pedagogização, de ideais globalizantes promotores da paz, como uma forma de manter o controle e exercer o poder, via tecnologias.

Palavras-chave: discurso; “novas” tecnologias; desterritorialização.

ABSTRACT: We aimed at discussing the way in which the discourse on “new” technologies materializes in a text taken from an English language textbook, part of the component of the National Textbook Program, what made possible to glimpse the interweaving of the representations of teacher, student, the teaching and learning process of English language and “new” technologies. Our corpus under analysis, broken down into discursive clippings, has as its theoretical-methodological contribution the discursive-deconstructivist perspective (CORACINI, 2007; 2011), buoyed by theories of discourse, based on Foucault; by the Derridean deconstruction, and by the Lacanian psychoanalysis. With the discussing in the linguistic materiality with its intrinsic relationship in regard of the socio-historical process, the meaning effects of deterritorialization in relationship between subjects and knowledge, effects of pedagogization process, of globalizing ideals that promote peace emerged, as a way to maintain control and exercise power, via technologies.

Keywords: discourse; “new” technologies; deterritorialization.

⁸ Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras) e do curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP/IEL.



Introdução

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), existente em nossa sociedade desde 1985, articulado pelo governo federal, além de assegurar a acessibilidade gratuita do aluno da rede pública ao LD, correspondente a todas as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio, deve, também, atender uma das premissas do sistema educacional brasileiro que é a inclusão do aluno no mundo digital e “globalizante”, bem como “o acesso às tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado” (BRASIL, 2006, p. 95).

Como uma medida para efetivar o que está explícito no discurso político educacional - o acesso às tecnologias digitais de comunicação -, observamos que é recorrente a temática sobre as “novas” tecnologias em textos didáticos para o ensino de LI. Nesse sentido, temos como objetivo problematizar o modo como o discurso sobre as “novas” tecnologias se materializa em um texto retirado de um livro didático de língua inglesa (LD de LI), integrante do PNLD-2012, a fim de entrever o imbricamento entre as representações sobre o professor, o aluno, o processo de ensino e aprendizagem de LI e sobre as “novas” tecnologias.

O procedimento de análise do *corpus*, decomposto em recortes discursivos, busca o entendimento das relações entre a materialidade linguística e o processo sócio-histórico na contemporaneidade, as quais circundam os processos de construção de sentidos, ou seja, os processos de funcionamento discursivo, visto que o sentido não se fecha, se desliza incessantemente, é construído a cada gesto de leitura, pode ser desfeito, para sofrer acréscimos, modificações ou regenerações (DERRIDA, 2005), sendo possível capturar apenas seus efeitos, efeitos de sentido.

Essa análise de cunho discursivo-interpretativa tem como aporte teórico-metodológico a perspectiva discursivo-desconstrutivista, que vem sendo desenvolvida por Coracini (2007; 2011) e sua equipe. Essa perspectiva é balizada pelas teorias do discurso, com base principal em Foucault, pela desconstrução derrideana, que nos permite problematizar o que parece evidente e natural estabelecido pelo pensamento logocêntrico e dicotômico, característica principal da sociedade ocidental, e pela psicanálise lacaniana, no que diz respeito ao sujeito descentrado, cindido, sujeito do inconsciente, da falta e do desejo, constituído pela linguagem porosa, obscura e equívoca.



Assim, para dar sustentabilidade à análise nos recortes discursivos do nosso *corpus*, trazemos para o centro da discussão alguns conceitos teóricos, como, discurso, memória discursiva, representação, dispositivo, agenciamento e desterritorialização.

Discurso do “novo” na memória discursiva

Para Foucault, o discurso não é concebido como um ato de fala, como um mero dizer, nem se limita à língua, não é localizável na exterioridade em relação à descrição de objetos. Todo e qualquer dizer, enunciado, texto ou livro “se constrói a partir de um campo complexo de discursos” (FOUCAULT, 2009, p. 26), sempre preso em um sistema de remissões a outros: “nó em uma rede”. Nesse viés foucaultiano, o discurso se constitui de outros discursos, portanto, é heterogeneidade e carregam uma multiplicidade de sentidos que, embora dispersos, apontam para certas regularidades. Essas regularidades discursivas permitem a organização de dizeres, de modo que tal organização constitui determinados discursos, como o discurso do mestre e o discurso da ciência, tratados neste trabalho.

As regularidades discursivas, que formam discursos, inscritas na materialidade linguística, recobrem a relação entre o dito (atualização) e o *já-dito* (memória discursiva) (FOUCAULT, 1995a), considerando que sentidos outros podem se inscrever em cada novo dizer. Sentidos que não podem ser capturados na simplicidade do UM; pois, não existe UM sentido, a não ser numa dada circunstância de interpretação, no gesto de uma determinada interpretação, que é sempre produção de sentidos (DERRIDA, 2001).

Na visão discursivo-desconstrutivista, “não apenas o texto verbal, mas também” o texto não verbal “serão sempre o resultado de uma rede de fragmentos sempre vinculados à história e à ficção”: história e ficção imbricadas, respectivamente, na realidade e na subjetividade; realidade que será “sempre produto de interpretação”, e subjetividade “que só existe inserida no seu momento histórico e social”; portanto, “toda ficção também é história” (CORACINI, 2005, p. 25).

A memória, no âmbito histórico e linguístico, é tomada como a condição para a interpretação do presente e reinterpretação do passado. Portanto, a memória à qual nos referimos é a memória



discursiva, organizadora de discursos, entendida como interdiscurso, o que quer dizer que todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade, como nesta pesquisa, o discurso político educacional e o discurso didático pedagógico, que se materializam no intradiscurso, no fio do dizer. Nesse sentido, evocamos os dizeres de Coracini (2011, p. 33) sobre a memória discursiva, que “diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, já que o sentido é sempre constituído na historicidade”. A memória discursiva, enquanto (re)atualizadora de discursos, causa a sensação de que o que é enunciado é sempre o novo e verdadeiro, pois, o novo carrega efeitos de sentido de transformação: é o diferente, o melhor, a solução para os problemas, neste caso, de ensino e aprendizagem de LI, esquecendo-se de que pode ser:

[...] uma escolha triste pelo que o “novo” vai acabar acarretando de sentimento de perda e fracasso, com o passar do tempo. “Novo” é uma espécie de performativo no sentido de Benveniste, ou seja, uma palavra cuja significação depende do momento na qual é enunciada, como os pronomes de pessoa e de alguns advérbios de tempo: “hoje, amanhã”, “agora” etc. O ato de fundação “novo” parece assim lembrar que ele só vale e produz o seu efeito no tempo da sua enunciação (CALLIGARIS, 1996, p. 101).

O discurso do novo faz parte de um imaginário construído historicamente; pois, segundo Calligaris (1996), desde a época da colonização do Brasil, o adjetivo novo está sendo proliferado, criando em nós a necessidade de nos atualizar o tempo todo, em busca do novo, que é sempre o melhor, levando-nos a descartar o velho, fazendo-nos acreditar que o “novo” LD de LI que traz as chamadas “novas” tecnologias no seu âmago é melhor que o anterior, constituindo um discurso de verdade, uma vez que o LD é considerado um portador de um saber, portanto, de um determinado poder.

Nessa linha de pensamento, entendemos o discurso como lugar onde se articulam poder-saber, onde se instauram regimes de verdade, onde se manifestam desejos, desejo de poder-saber, de forma a corresponder ao desejo do outro. Assim, para Foucault (1995a), o discurso consiste em uma “prática social”, o que nos leva a considerar os estudos realizados por Lacan (1992) sobre o discurso, visto como “laço social”, tecido e estruturado pela linguagem. Ambos acreditam que o discurso se dá na relação com a alteridade e só existe na relação com o outro.



Para o estudioso psicanalítico, as quatro formas de as pessoas se relacionarem entre si - governar, educar, psicanalisar e fazer desejar - estão implicadas a quatro modalidades de laço social, portanto, de discurso: do mestre, do analista; da histórica, do universitário e acrescenta o do capitalista (LACAN, 1992)⁹. O discurso do mestre é um discurso de domínio e tem como ilusão de que o sujeito é Um, idêntico a si mesmo, senhor absoluto de um saber e provoca um assujeitamento no outro - como materializado em nosso *corpus*. O discurso do político, bem como o discurso da ciência, é uma extensão do discurso do mestre; pois ambos não consideram o inconsciente, apoiam-se na ideia de um saber totalizante, um saber sem falha. Semelhante ao discurso do mestre, o discurso do universitário é um discurso de transmissão de um saber.

Nesse discurso, o estudante é o outro, o escravo do saber; pois está submisso ao saber do autor, do inventor, o dono da verdade “pura”: submetido ao poder-saber. No discurso do capitalista, não há relação entre sujeito e outro, portanto, não estabelece laço social, a relação acontece entre sujeito e objeto. O sujeito torna-se um consumidor e se relaciona com objetos tecnológicos ostensivos e passageiros, oferecidos pelas tecnologias e pelo processo de globalização, que passam a funcionar como “objeto causa de seu desejo - o *objeto a*”.

Lacan (2005) conceitua o *objeto a* para nomear a falta de um objeto que esteja de acordo com o desejo do ser humano. Durante a sua existência, o ser humano tem a ilusão que determinados objetos/saberes ofertados a ele saciarão seu desejo. Porém, é apenas um engodo: uma vez que a sensação de preenchimento da falta se evanesce e o desejo continua latente. Dessa forma, é impossível o sujeito encontrar no objeto/saber sua satisfação - o gozo. Então, a tristeza, o tédio, a decepção se instalam, criando nele um mal-estar que se manifesta em doenças de transtornos psíquicos. E, assim, o ser humano parte em busca, ao longo de sua vida, desse objeto que está para sempre perdido. Para Lacan, o *objeto a* remete à falta que é constitutiva do sujeito; é o objeto que sempre nos falta, já que os objetos que buscamos nunca substituem o *objeto a*, causa do desejo, um objeto que, por sua ausência, se faz presente, o objeto para sempre perdido e nunca recuperado.

Tanto na perspectiva psicanalítica quanto na perspectiva discursiva, a possibilidade da existência dos discursos está na relação com o outro, no laço social, na prática social, sendo o discurso um

⁹ Trataremos, aqui, do discurso do mestre, do discurso do universitário e do discurso do capitalista, que são de interesse deste trabalho.



lugar constante de (re-)produção e de (des-)estabilização de sentidos, o que evoca a visão desconstrutivista derrideana. Ao problematizar aquilo que parece claro e evidente, os pares de conceitos dicotômicos, Derrida (2001) empreende a desconstrução dos aspectos logocêntricos em que se fixa a epistemologia ocidental. Desse modo, o autor supracitado questiona o “significado transcendental”, contra a primazia do sentido - aproxima-se, também dos estudos lacanianos - desmoronando hierarquias, priorizando o processo de produção de sentidos e de seus efeitos.

A própria linguagem desconstrói a linguagem; pois para desconstruir, é preciso conhecer o sistema, a estrutura que monta o edifício logocêntrico cujos efeitos se manifestam na/pela linguagem. Os opostos não se sustentam; no entanto, se mantêm, mas não em polarização. Derrida (1986) traz à baila a noção de *différance/différence*, o que permite compreender que não há igualdade ou diferença plena. Ele faz esse jogo do *a/e* para mostrar que os conceitos e as definições das coisas existentes no mundo não são significados por si, mas através de toda cadeia de significante e signos que compõem um sistema linguístico, através de um sistema de relações de diferenças. Dessa forma, a definição de algo se dá por meio daquilo que ele não é, por suas diferenças, o que admite sempre um antes e um depois:

A diferença é o que faz com que o movimento da significação não seja possível a não ser que cada elemento dito ‘presente’, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro (DERRIDA, 1986, p. 43-44).

Seguindo o posicionamento de Derrida (2011), desconstruir conceitos metafísicos é compreender que não é possível estabelecer dicotomias entre o interior e o exterior, entre o velho e o novo, não há mais lugar para a polarização, para a dualidade; pois, um está contido no outro, um está imbricado no outro. O que há é uma incorporação, um se sobrepondo ao outro em processo sempre contínuo, constituídos pelo momento social e histórico, o que, a nosso ver, também dialoga com Foucault (1995a; 2009). Assim, acreditamos que seja o LD de LI: fugaz, passageiro, em transformação, em busca do “novo”, seguindo os ditames do momento histórico-social em que se insere.



Representações e agenciamentos por dispositivos tecnológicos

Como temos como foco, nesta pesquisa, as representações de professores, alunos, “novas” tecnologias e ensino e aprendizagem de LI imbricadas nos fios discursivos sobre as “novas” tecnologias, consideramos providencial as discussões arroladas sobre o discurso, visto que é neste que se é possível rastrear representações, entendidas como modos de leitura, enquanto interpretação da realidade, tendo como consequência mais de uma maneira de se representar, e (re-)apresentar sempre imbricada às experiências pessoais, ao momento histórico e social.

Nesse sentido, as representações, que o sujeito faz de si, do outro e das imagens que vê, estão imbricadas nas representações vindas do outro. O termo representação é tomado no mesmo sentido que imagens. Como bem pontua Coracini (2015, p. 140), em um estudo sobre o termo representação, fundamentado nas bases lacanianas: “as representações ou imagens (de si e do outro), imagens essas vindas do outro, da relação que se estabelece com esse outro, se dão na esfera social e moldam o comportamento, as atitudes do ego, imprimindo uma ilusão de inteireza, de completude, de totalidade, de verdade”.

A noção de identificação formulada por Lacan (1998) é sempre “parcial e tateante” e implica na absorção de traços vindos do outro, que funcionam em potencial, na constituição do sujeito, como dimensão do outro. Essa dimensão do outro pode ser observada no nosso *corpus* em análise. Ao rastrear na materialidade linguística, constituída do/no discurso sobre as “novas” tecnologias, foi possível vislumbrar representações sobre o aluno e professor e sobre as próprias tecnologias.

O acesso às “novas” tecnologias no mundo pós-moderno, bem como o processo de globalização prometem ao sujeito contemporâneo liberdade e autonomia. Lipovetsky (2004, p. 20) se posiciona sobre isso, dizendo que “não significa nem que desapareceu todo o poder sobre os indivíduos, nem que se adentrou num mundo ideal, sem conflito e sem dominação. Os mecanismos de controle não sumiram; eles só se adaptaram, tornando-se menos reguladores”, para se tornarem mais sedutores.

Entre a autonomia, liberdade e sedução, nova forma de dominação dos meios de comunicação virtual, o sujeito se fragmenta, se dispersa e se encontra em um contexto “glocal” (BAUMAN, 1999) - lugar imbricado, hibridado, incerto e volátil. Lugar onde o sujeito já não é mais observado por uma entidade superior, como na era do panóptico, conforme discutido por Foucault (1999), em



que um olha a todos e os mantém submetidos a uma disciplina, a uma ordem e a uma organização, como numa sociedade disciplinar. Agora, vivemos a era do sinóptico, segundo Bauman (1999), o que significa que todos são vigiados por múltiplos olhares, pelos mais diversos ângulos; pois, “o Panóptico forçava as pessoas à posição em que podiam ser vigiadas. O Sinóptico não precisa de coerção - ele seduz as pessoas à vigilância” (BAUMAN, 1999, p. 52), como na sociedade de controle.

Hoje, o computador e a internet funcionam como dispositivos disciplinares (panóptico) e dispositivos de controle (sinóptico), como máquinas de controle, que (des)articulam, (re)produzem e (des)ajustam atitudes e comportamentos, portanto, identidades. Se, na sociedade disciplinar, sua característica principal é a demarcação do espaço, do tempo e da distribuição dos sujeitos em lugares determinados como nas escolas, nos quartéis, nas prisões, nas fábricas, determinando-os, classificando-os, impondo-lhes condutas e identidades, nas sociedades ditas de controle, não se pretende apenas docilizar os corpos, mas também, as mentes, como forma de exercício do poder.

Dessa maneira, vale mencionar que as “novas” tecnologias inseridas nas práticas pedagógicas da sala de aula parecem funcionar como um dispositivo de controle, que permeia relações, con(e)voca certas representações de professores e alunos. A noção de dispositivo que referimos é no sentido discutido por Deleuze (1996), que o define como “um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferentes”, quebradiças, bifurcadas, que possibilitam derivações. O dispositivo é perpassado por linhas de forças, sendo essas a dimensão do poder - poder como dimensão do espaço - compostas com o saber, como o poder.

Diante do exposto, vemos o discurso sobre as “novas” tecnologias, em nossa pesquisa, como um dispositivo, uma vez que, de algum modo, esse discurso tem a eficácia de capturar, modelar e controlar condutas, ou seja, agenciar seus usuários: professores e alunos. As chamadas “novas” tecnologias enquanto dispositivo e agenciamento conduzem a determinados modos de pensar e agir fundados em um imaginário de liberdade. Entendemos agenciamento, conforme discutido por Deleuze & Guattari (2011), como uma combinação de elementos heterogêneos dando origem a algo novo.

A esse respeito, Deleuze & Guattari (2011, p. 45-64) destacam que “o que existe são os agenciamentos maquínicos de desejo assim como os agenciamentos coletivos de enunciação”;



“agenciamentos maquínicos produtores de enunciados”. Os agenciamentos maquínicos de corpos e os agenciamentos coletivos de enunciação ocorrem em uma relação intercambiária e embriônica, não hierárquica, e recíproca. O movimento concomitante e mútuo dos agenciamentos constitui territórios que compreendem dentro de si dois segmentos: desterritorialização e reterritorialização, no sentido de abandono e criação.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 323).

Podemos depreender a partir da citação que a desterritorialização, como o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da linha de fuga, enquanto que a reterritorialização é o movimento inverso, momento em que se funda um novo território. Deleuze & Guattari (2011) afirmam que esses processos são indissociáveis. Toda territorialização é acompanhada de desterritorialização e reterritorialização. São novas formas de pensamento, novos conceitos, novos saberes que se (re)formam a partir de outros encontros, novas funções, novos arranjos, novos dispositivos e agenciamentos.

Desterritorializações e reterritorialização são rizomáticas, bem como as linhas de fuga, uma vez que elas “não param de se remeter uma às outras”, garantindo a impossibilidade de uma lógica binária ancorada em dualismos e dicotomias, favorecendo ao fluxo em rede, com caminhos múltiplos ou multiplicidades (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 26). É a ideia do eterno devir - o que remete a Derrida (1986; 2011) sobre o eterno adiamento do sentido, deslizamento dos significantes - que é sempre desterritorialização e reterritorialização, sem fechamento, uma territorialização é/está um/em constante movimento, adiamento.

Esses deslocamentos sucessivos e constantes de corpos e informação abrem possibilidades de o sujeito estar entre territórios, entre identidades, desterritorializando e reterritorializando, num movimento contínuo. Nos dias de hoje, essa possibilidade torna-se cada vez mais intensificada em decorrência, sobretudo, dos aparelhos tecnológicos de comunicação e de informação, que conectam



sujeitos por meio da internet, sobrepondo a eles outras formas de pensar e agir, outros estilos de vida, outras representações, como emerge no nosso *corpus* em análise.

Figura 1 - Escolas do Futuro: como elas serão?

IN ACTION

Schools of the future: What will they look like?

If you ask ten different experts what schools of the future will look like, it is possible that you will get ten different answers. But respondents will probably agree on one thing: the design of the schools of the future will take in consideration the technology that will be used to teach.

In other words, planners have to understand how teaching and learning will happen in the future so that they can design schools accordingly. Instead of planning a new school with rows of old desks in them, those involved in the process must "think outside the box".

An education consultant says: "Currently education is like a railway - everybody has to be at a particular place at a particular time to catch the learning train. With new technology it does not have to be like that."

Some important things to consider are:

Pupils will be able to use their laptops for independent study in wi-fi zones in the open air - weather permitting of course. Playgrounds of the past will then become a learning area.

Students will not need to change classrooms. This movement wastes time and creates potential problems like fights or injuries. In the future, many corridors will disappear. This way learning space grows significantly and discipline improves too.

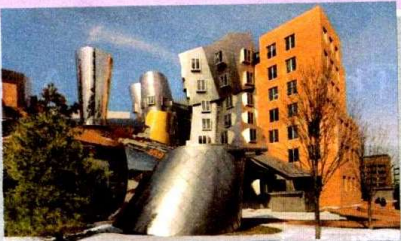
Walls between classrooms will also disappear, allowing more freedom of movement for both students and teachers, who will be able to collaborate in lessons more easily when they want to.

If a teacher can't come to school, the lesson will take place via video-conference.


White boards will disappear and interactive white boards will replace them all: these are interactive screens that can work as a computer screen or as a traditional board.

Some of these changes are already taking place in some schools around the world. What do you think about them? Will they make schools a better place to learn?

(Adapted from <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/6276055.stm>, retrieved 10 August 2009.)



Massachusetts Institute of Technology (MIT), Cambridge, MA.





O *corpus* em análise constitui o texto principal apresentado na seção *In Action*, da *Unit 5 - The Future is Around the Corner*, do livro *Take Over*, volume 1, o que significa que este deve ser estudado pelos alunos da 1ª série do ensino médio. Com o título: *Escolas do Futuro: Como elas serão? (Schools of the future: What will they look like?)* faz emergir efeitos de sentido de que as escolas não terão a mesma aparência física de hoje, no futuro. A razão para tal remodelagem, modernização é para que as “novas” tecnologias adentrem os espaços escolares. Esse imaginário social é sustentado na voz de autoridades, de pessoas especialistas, (*experts*) aquelas que têm vasta experiência, prática, habilidades, competência e conhecimentos técnico-científicos. A aplicabilidade desse saber atribui a eles determinado poder: portanto, são considerados aptos a emitirem pareceres, considerando que “a produção e a circulação de elementos significantes podem perfeitamente ter por objetivo ou por consequências efeitos de poder” (FOUCAULT, 1995b, p. 240).

Em decorrência desses efeitos de poder, o fato de o design das escolas do futuro, ilustrado pelo LD de LI, levar em consideração a tecnologia que será usada para ensinar (*The design of the schools of the future will take in consideration the technology that will be used to teach*) é tomado como uma verdade inquestionável. É o discurso da ciência - na voz de cientistas da área de Tecnologia da Informação - como extensão do discurso do mestre (LACAN, 1992), dono de um saber que visa ao absoluto, sem apresentar falhas, discurso de domínio totalizante, assumindo o status de verdade. O discurso da ciência, atrelado ao discurso do universitário, “provoca no outro o desejo e a criação de um saber” (QUINET, 2009, p. 19), um saber fundante que fala por si, sem um agente, sem um falante, sem um enunciador. O discurso da ciência porta o anseio de produção de conhecimento universal, coerente, pleno e completo, capaz de explicar o mundo e o homem. É como se a verdade estivesse ali o tempo todo, cabendo ao homem apenas descobri-la.

Para tanto, os projetistas da escola do futuro devem pensar “fora da caixa” (*those involved in the process must “think outside the box”*). Quase um clichê para os estrategistas tecnológicos, a expressão pode significar desde ter ideias inovadoras e criativas até ideias que simplifiquem o complexo, ou seja, pensar de maneira não convencional. Para nós, “o pensar fora da caixa” faz entrever o jogo da dicotomização entre o dentro e o fora (DERRIDA, 1986; 2011), o incluído e o



excluído, característica marcante de uma sociedade fundamentada em uma visão logocêntrica e positivista.

O pensar “fora da caixa”, também, faz ressoar uma memória discursiva do estar “fora da casinha”, uma gíria que ecoa efeitos de sentido de estar fora de seu estado normal, quando uma pessoa se encontra fora de si, descontrolada, ocasionado por algum acontecimento que a levou a um ataque de fúria, ou ainda, provocado por um estado de embriaguez. De qualquer forma, ambas as expressões portam efeitos de sentido de anormalidade, não convencional, incomum, fora do momento presente, como se este pudesse desprender desse tempo e tornar-se capaz de produzir algo diferente, novo, sem nenhuma semelhança como o velho, anterior.

Nesse sentido, discurso do novo com uma visão futurista e progressista presentifica-se no recorte discursivo, ao mencionar que as fileiras de carteiras velhas (*rows of old desks*) serão substituídas por mesas no formato de semicírculos, como podemos observar na segunda ilustração que acompanha o texto. Nessa imagem, o fato de os alunos estarem sentados um ao lado do outro, com seus laptops, aponta para uma provável substituição dos “velhos” LDs e cadernos. Além disso, em substituição à velha lousa, quadro branco (*white board*), com sentido de desuso, não mais eficiente para que a aprendizagem aconteça, surgirão as lousas digitais (*interactive white boards*) e funcionarão como grandes telas de computadores ou, ainda, como as lousas tradicionais (*White boards will disappear and interactive white boards will replace them all: these are interactive screens that can work as a computer screen or as a traditional board*¹⁰).

Nesse sentido, parece que a tentativa de inovação, de trazer o diferente, nessa imagem, faz ressoar uma memória discursiva do passado, bem tradicional. O professor continua à frente no comando da aula, de costas para os alunos, que permanecem sentados. Muito embora, com seus laptops, o que se vê na moderna lousa digital do professor é o mesmo que se vê nas telas dos laptops dos alunos, o que parece uma mera repetição de um passado que se perpetua. O mesmo tipo de leitura e explanação da aula controlada, realizada pelo professor, com o LD como recurso pedagógico, realiza-se no futuro, mudando apenas os recursos pedagógicos, que passam a ser outros: lousa digital e laptops.

¹⁰ Tradução nossa: Lousas tradicionais vão desaparecer, e lousas interativas vão substituí-las. Lousas interativas são telas interativas que funcionam como uma tela de computador ou como uma lousa tradicional.



Esses dispositivos tecnológicos, como novas formas de controle por meio da sedução, operam como uma dimensão do saber, portanto, do poder (FOUCAULT, 1999), ativando forças de captura, de modelagem de controle de condutas, capazes de agenciar seus usuários: professores e alunos, com uma combinação de elementos heterogêneos, dando origem a algo novo (DELEUZE & GUATTARI, 2011), extraordinário. Assim, o agenciamento se dá por meio da sedução, que con(e)voca seus consumidores a utilizar tais dispositivos; pois, assim, conseguirão atingir o estado de idealização: a tão sonhada aprendizagem de todos os alunos.

Apesar da semelhança aos moldes “tradicionais” de educação, parece que a infiltração das “novas” tecnologias no ambiente escolar traz no seu bojo uma mudança na estrutura física das escolas - muitos corredores vão desaparecer; o espaço para a aprendizagem cresce de forma significativa; as paredes entre as salas também vão desaparecer (*many corridors will disappear; learning space grows significantly; walls between classrooms will also disappear*) - fazendo ecoar efeitos de sentido de unificação, de harmonia, de igualdade: todos desejam aprender e conseguem aprendem na mesma proporção. As mudanças também são de ordem comportamental - os alunos não terão de mudar de salas; disciplina melhora; maior liberdade de movimento tanto para alunos quanto para professores (*students will not need to change classrooms; discipline improves; more freedom of movement for both students and teachers*), fazendo cumprir o lema das “novas” tecnologias: a resolução dos problemas do sistema educacional brasileiro, com a promessa de liberdade, responsabilidade e emancipação, sempre adiada, da ordem do futuro, algo que ainda está por vir (*no porvir/devir*) (DERRIDA, 1986; 2011).

A eliminação das paredes e corredores tende a proporcionar maior visibilidade de/a muitos, contribuindo para que os alunos saiam da posição de serem vigiados, como no Panóptico (FOUCAULT, 1999), e se coloquem na condição de vigilantes, como no Sinóptico (BAUMAN, 1999). Além disso, o desaparecimento da lousa, das carteiras, dos corredores, das paredes e a promessa de liberdade de ir e vir apontam não só para uma transformação do espaço físico da escola, mas também para uma desterritorialização dos corpos de alunos e de professores, sendo transportados/reterritorializados (DELEUZE & GUATTARI, 2011) para/em “um além” - o ciberespaço. Nesse processo de desterritorialização em que humanidade está submersa, “seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com [...] os sistemas máqunicos que a levam



a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais” (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 323).

Seguindo a lógica das fronteiras compactadas (espaço e tempo), uma nova ordem estabelece-se na escola, com a ampliação do espaço e a escassez do tempo, pois, “quanto mais depressa se vai, menos tempo se tem” (LIPOVETSKY, 2004, p. 77), com os agenciamentos maquínicos de corpos e os coletivos de enunciação (GUATTARI & ROLNIK, 1996). O ato de implantação das “novas” tecnologias no ambiente educacional, além de evitar o desperdício de tempo (*This movement wastes time and creates potential problems like fights and injuries*¹¹), acena para uma promessa de materialização da paz e da harmonia tão sonhada, apontando para um dos maiores problemas enfrentados pela educação brasileira: a violência nas escolas. Esses mesmos alunos que brigam e se machucam pelos corredores das escolas, na escola futurista com design tecnológico, assumindo o sentido de lugar paradisíaco, viverão a tão almejada “paz na terra”. Parece que nesse *corpus* em análise, atribui-se às “novas” tecnologias o poder de estabelecer laço social (LACAN, 1992); ou seja, o que ele discursiviza sobre as “novas” tecnologias tem o poder de estabelecer vínculo entre os alunos e, assim, promover a paz e união, influenciar no caráter, na conduta, impor normas, regras de boa convivência, não mais via coerção, mas, sim, sedução.

Nesse sentido, parece que as “novas” tecnologias, no ambiente educacional, funcionam como maquinarias redutoras de tempo, maquinarias estabilizadoras de paz e, também, como maquinarias transformadoras de espaços: playgrounds do passado, então, tornar-se-ão uma área de aprendizagem (*playgrounds of the past will then become a learning area*), fazendo ecoar efeitos de sentido de que a aprendizagem se tornará mais prazerosa, uma vez que esta será realizada em um espaço que, antes, era usado para lazer: o playground. A tecnologia invade o tempo, os espaços, os lugares ocupados pelo homem, fazendo com que o sujeito ancore nessa maquinaria, na tentativa ilusória de saciar desejos (união - inclusão - e aprendizagem de LI).

Ainda, na voz enunciativa do texto, ao afirmar que os alunos poderão usar seus laptops para estudo independente em zonas de wi-fi ao ar livre (*pupils will be able to use their laptops for independent study in wi-fi zones in the open air - weather permitting of course*) faz emergir efeitos de sentido de promessas de liberdade, autonomia e emancipação. O aluno será capaz de estudar sozinho, sem

¹¹ Tradução nossa: Esse movimento desperdiça tempo e cria problemas potenciais como brigas ou machucados.



a presença do professor. Nesse jogo de sedução, a nova maneira de agenciar comportamentos opera “não mais com a tirania dos detalhes, e sim com o mínimo de sujeição e o máximo de escolhas privadas possível, com o mínimo de austeridade e o máximo de desejo possível” (LIPOVETSKY, 2004, p. 20). No entanto, interpretamos que restrições se impõem para se obter a sensação totalizante de liberdade de estudar ao ar livre (*in the open air*): disponibilidade de pontos de acesso à internet de alta velocidade gratuitos - o que se configura uma ilusão capitalista, pois alguém tem que pagar por esses serviços - e dependência total à condição climática (*weather permitting of course*), o que independe de qualquer controle tecnológico ou humano.

Os objetos tecnológicos são oferecidos tanto ao professor - lousas digitais (*interactive white boards*) -, quanto aos alunos - *laptops* como *new technology* -, numa tentativa de fazer com que ambos estabeleçam “laços sociais” com tais dispositivos eletrônicos, fazendo operar aí o que Lacan (1992) chama de “discurso do capitalista”. Nesse discurso, a relação acontece entre sujeito e objetos. O sujeito torna-se um consumidor e se relaciona com *gadgets* - objetos tecnológicos ostensivos e passageiros -, que passam a funcionar como “objeto causa de seu desejo - *objeto a*” (LACAN, 2005), causando-lhe a impressão de que é possível realizar seu desejo, comprando objetos, tecnologias, saberes. Tal atitude faz o sujeito acreditar na completude, na totalização, rejeitando a castração, apagando subjetividades e diferenças. Todos aprenderão no mesmo ritmo, uma vez que tais diferenças evanescerão com o adentramento das “novas” tecnologias, no espaço escolar e, conseqüentemente, “os velhos, antigos” equipamentos - *white board, old desks* - desaparecerão, bem como as dificuldades de aprendizagem.

No recorte discursivo, há registros de similaridades entre educação, ferrovia e trem, na voz de quem tem autoridade para estabelecer tal comparação (*an education consultant says: “Currently education is like a railway - everybody has to be at a particular place at a particular time to catch the learning train. With new technology it does not have to be like that”*¹²), dando a entender que a maneira como a educação é conduzida hoje é equivalente a um sistema prisional: professor e alunos confinados a um espaço e tempo delimitados. Sem as “novas” tecnologias, para que o ensino aconteça, há dependência de certos artefatos, como a ferrovia - *railway* -, o trem - *train* -,

¹² Tradução nossa: Um consultor educacional diz: “No momento, a educação é como uma ferrovia - todo mundo tem de estar em um determinado lugar em uma determinada hora para pegar o trem do ensino. Com a nova tecnologia, não terá de ser assim”.



professores e alunos no mesmo lugar e hora. Com as “novas” tecnologias, parece que tudo se faz “novo” e “diferente”, na voz do consultor educacional, atribuindo a elas a posição e compromisso que caberiam ao professor: se um professor não puder vir à escola, a aula será conduzida por conferência em vídeo (*if a teacher can't come to school, the lesson will take place via video-conference*).

No entanto, entendemos que se tais artifícios não se fazem presentes, com a inserção das “novas” tecnologias no ambiente escolar, outros se farão necessários para que ocorra a transmissão de uma aula via vídeo: televisão, computador, internet, câmera para gravar. Ainda, para que se presentifique o ato de ensinar, faz-se emergente, além do professor, que realiza a conferência, o aluno, que é convocado - via sedução, que exerce a função de um dispositivo de controle, agenciando modos e condutas - a assisti-la. O que se quer aparentar tão novo e diferente não chega a ser tão novo e diferente assim. É o discurso do novo fazendo emergir efeitos de sentido de urgência de atualizações em busca sempre do melhor (CALLIGARIS, 1996).

Representações imaginárias sobre professores futuristas que sabem manusear as “novas” tecnologias permeiam esse dizer, uma vez que, por interesses econômicos e capitalistas, elas são vistas “como a única alternativa para a construção de uma sociedade eficiente” (CORACINI, 2007, p. 211). E, ainda, acrescentamos que, nesse dizer, há indícios de representações sobre as “novas” tecnologias como se elas fossem o “objeto causa de desejo - o *objeto a*” (LACAN, 2005), como a única maneira de o professor exercer sua função de ensinar, levando-o a persegui-las, como se as “novas” tecnologias exercessem o tamponamento de uma falta, de uma falha no fazer pedagógico do professor, e que estas fossem capazes de proporcionar ao professor a completude, a plena satisfação. Nesse sentido, há apontamentos de (trans)forma(ta)ção tanto do professor quanto do aluno por se tornarem dependentes das “novas” tecnologias, convocados a estabelecer relações com a máquina, como se o ensino e aprendizagem adviesse dela, de tal forma que implique na identificação e inserção desses traços e que funcionem em potencial, na constituição do sujeito, como dimensão do outro (LACAN, 1998).

Esse texto, que compõe nosso *corpus* em análise, é uma adaptação de um site, o que faz ressoar efeitos de sentido adequados para atender aos fins pedagógicos. Esse movimento em que o LD apropria-se de determinados conteúdos que estão em circulação na sociedade para adentrem no ambiente escolar, adaptando-os aos seus objetivos, pende a modificar suas características. Portanto,



molda-se ao que ocorre fora do âmbito escolar para tornar-se parte do discurso pedagógico, resultando em um processo de pedagogização de certas técnicas ou conteúdos.

O computador e a internet fazem circular o que antes dependia da folha de papel impressa. Por sua vez, este faz circular o que, inicialmente, só teriam acesso aqueles que disponibilizavam de redes digitais. Esse movimento inverso do LD de LI põe em funcionamento o processo de des-reterritorialização, como pensado e articulado por Deleuze & Guattari (2011), uma vez que todo o movimento pelo qual se abandona um território implica reterritorialização, fundando, assim, um novo território. Desse modo, toda territorialização é acompanhada de desterritorialização e reterritorialização indissociavelmente, abrindo espaço para novas formas de pensar, novos conceitos e novos saberes.

Ainda, o texto didático extraído, em 2009, do site da emissora de rádio e televisão britânica, BBC¹³ - *British Broadcasting Corporation* - Corporação Britânica de Difusão - faz entrever sentidos de autoridade concedidos ao país falante da LI, bem como efeitos globalizantes de modernização e homogeneizantes das escolas em razão da expansão das chamadas “novas” tecnologias. Tais modernização e homogeneização parecem carregar sentidos de avanços, melhorias no ensino, conferindo representações idealizantes sobre o professor e sobre o aluno, de modo a interferir na maneira de ser, agir e de se relacionarem.

No entanto, o fato de esses efeitos de modernização, homogeneização, resolução de problemas e mudanças de conduta tanto do professor quanto do aluno ser apresentado no tempo verbal do futuro simples outorga às “novas” tecnologias a função de eterna promessa, de salvação, sempre adiada. Por mais que as “novas” tecnologias já façam parte do dia a dia das pessoas, os problemas de ordem social, econômica e educacional continuam sem solução. Nesse sentido, sacralizadas, fetichizadas, mitificadas, as “novas” tecnologias, como um objeto causa do desejo (*objeto a*), parecem anunciar um amanhã que nunca vem, um amanhã sempre vindouro, um eterno por vir, num eterno adiamento, funcionando como um tamponamento da eterna falta constitutiva do sujeito. Isso faz com que o sujeito se ancore nessa maquinaria, funcionando como um novo dispositivo de controle, capaz de agenciamentos.

¹³ Fonte: (Adapted from <http://newsbbc.co.uk/1/hi/education/6276055.stm>, retrieved 10 August 2009.) (*Take Over 1*, 2010, p. 64).



CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo problematizar o modo como o discurso sobre as “novas” tecnologias se materializa em um texto retirado do LD de LI - PNLD-2012 -, o que tornou possível entrever o imbricamento entre as representações sobre o professor, o aluno, o processo de ensino e aprendizagem de LI e sobre as “novas” tecnologias. O procedimento de análise dos recortes discursivos deu-se na materialidade linguística com sua relação intrínseca no que diz respeito ao processo sócio-histórico. Este trabalho de cunho discursivo-interpretativo teve como aporte teórico-metodológico a perspectiva discursivo-desconstrutivista (CORACINI, 2007; 2011), balizada pelas teorias do discurso, pela desconstrução derrideana e pela psicanálise lacaniana.

Por meio da problematização empreendida, foi possível rastrear representações sobre o professor como detentor do saber, portanto, o poder (FOUCAULT, 1999), fazendo ressoar uma memória discursiva de representações cristalizadas, socialmente. Não importa se o professor utiliza materiais didáticos tradicionais ou “inovadores”, é ele quem continua à frente, quem comanda a aula. Dessa forma, o foco central do processo de ensino e aprendizagem recai sobre a metodologia tradicional e estruturalista. Mesmo quando os dispositivos tecnológicos adentram as salas de aula - laptops, lousa digital -, eterniza-se o mesmo tipo de explanação de aula controlada, realizada pelo professor.

Poder e saber legitimados ao professor parece conservar a imagem de um professor que reproduz com fidelidade o que lhe é sugerido, mesmo sabendo manusear a tecnologia digital. Dessa ação como mantenedora de um discurso que causa efeito de verdade, decorrem representações de alunos como receptores passivos asseguradas não mais de forma coerciva, mas, seduzida pelas “novas” tecnologias. Estas, como dispositivo de controle, que agenciam novos modos de ser, de pensar, passam a ser representadas como uma promessa para a solução dos problemas educacionais brasileiros, como se elas fossem capazes de desenvolver hábitos comportamentais e intelectuais no aluno, na busca pelo conhecimento formalizado e legitimado, sem a presença do professor, de forma autônoma, livre, reunindo prazer, satisfação e gozo pelo saber e lazer alcançados, ao ar livre.



Os recortes discursivos analisados colocam à mostra efeitos de desterritorialização nas relações entre sujeitos e saberes, efeitos de processo de pedagogização, de ideais globalizantes promotores da paz. Para além de um querer representar as “novas” tecnologias como algo novo e diferente que agenciam novos modos, condutas e saberes tanto do aluno, quanto do professor, elas exercem a função de captura, de tentativas de sedução, de dispositivos de controle do ensinar e aprender. E o que se quer (re-)apresentar como moderno e diferente, presentificando o discurso do novo, não é tão moderno e diferente assim.

Apesar de acreditarmos que a inserção das “novas” tecnologias no ambiente educacional não é a salvação dos problemas educacionais, não devemos ficar à margem, pois, a sua infiltração nas nossas vidas é uma realidade que não podemos negar. Devemos ficar em estado de alerta, uma vez que esse movimento discursivo não está isento de jogos de interesses político e econômico, na medida em que se busca e tem o saber, como consequência, mantém-se o controle e exerce o poder, como pensado e articulado por Foucault (1999).

Referências:

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Trad.: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

CALLIGARIS, C. *Hello Brasil! – notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Editora Escuta, 1996.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: LIMA, R. C. de C. P. (org.). *Leituras: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Inifeob, 2005, p. 15-44.



_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (orgs.) *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 23-74.

_____. Representações de professor: entre o passado e o presente. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n.1, 2015, p. 132-161.

DELEUZE, G. O que é um Dispositivo. In: DELEUZE, G. *O Mistério de Ariana*. Cinco Textos e uma Entrevista de Gilles Deleuze. Trad.: Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1996.

_____.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Trad.: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Trad.: Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto: RÉ S Editora, 1986.

_____. *Posições*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *A farmácia de Platão*. Trad.: Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. *Gramatologia*. Trad.: Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12ª Ed. São Paulo: Loyola, 1995a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p. 231-249.



_____. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luis Felipe Baeta Neves. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

LACAN, J. *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise (1969 - 1970)*. Trad.: Jacques-Alain Miller. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. *Escritos*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *O seminário, livro 10: a angústia. Ministrado em 1962-1963*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LIPOVETSKY, G.. *Os tempos hipermodernos*. Trad.: Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

QUINET, A. *Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

SANTOS, D. *Take over*. São Paulo: Lafonte Ltda, 2010.