

ANA CLAUDIA CUNHA SALUM

**Redes virtuais de relacionamento: dispositivos de
subjetivação, individuação e controle**

*Virtual relationship nets: mechanisms of subjectivity
and control.*

**CAMPINAS
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ANA CLAUDIA CUNHA SALUM

**Redes virtuais de relacionamento: dispositivos de
subjetivação, individuação e controle**

**Orientadora/Supervisor: Profa. Dra. Maria José
Rodrigues Faria Coracini**

***Virtual relationship nets: mechanisms of subjectivity
and control***

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, na área de Língua Estrangeira.

Doctoral thesis submitted to the Instituto de Estudos da Linguagem/Unicamp to obtain a doctoral degree in Applied Linguistics in the area of Foreign Language.

CAMPINAS, 2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR TERESINHA DE JESUS JACINTHO
– CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM -
UNICAMP**

Sa38r

Salum, Ana Claudia Cunha, 1969-

Redes virtuais de relacionamento : dispositivos de
subjetivação, individuação e controle / Ana Claudia Cunha
Salum. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Maria José Rodrigues Faria Coracini.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Tecnologia da informação e comunicação. 2.
Subjetivação. 3. Professores de inglês. 4. Pós-
modernidade. 5. Controle. I. Maria José Rodrigues Faria
Coracini. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto
de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Virtual relationship nets: mechanisms of subjectivity
and control.

Palavras-chave em inglês:

Information technology and communication

Subjectivity

English teachers

(Post-)modernism

Control

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Maria José Rodrigues Faria Coracini [Orientador]

Marcia Aparecida Amador Mascia

Cleudemar Alves Fernandes

Eliane Righi de Andrade

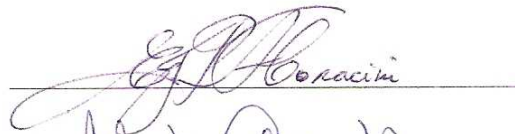
Fernanda Correa Silveira Galli

Data da defesa: 15-08-2012.

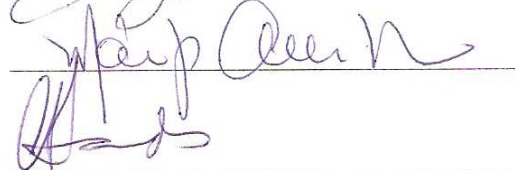
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

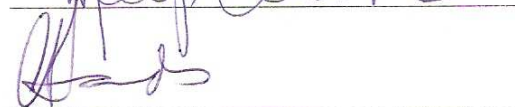
Maria José Rodrigues Faria Coracini



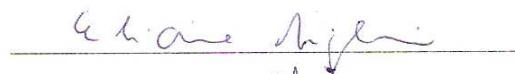
MARCIA APARECIDA AMADOR MASCIA



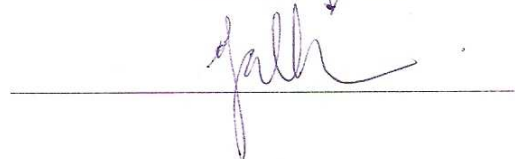
CLEUDEMAR ALVES FERNANDES



ELIANE RIGHI DE ANDRADE



FERNANDA CORREA SILVEIRA GALLI



ELZIRA YOKO EUYENO



ELIANA MARIA SEVERINO DONAIO RUIZ



CLAUDETE MORENO GHIRALDELO



IEL/UNICAMP
2012

Aos meus pais, Roberto e Nilza, pela incansável e contínua força, motivação e incentivo a mim dispensados, sempre de forma incondicional e amorosa. Aos meus filhos, Luiz Gustavo e Ana Beatriz, fonte de meus mais ternos desejos, que me permitem experimentar um mo(vi)mento de desconstrução de minhas mais caras convicções. Vocês são, sim, as maiores de todas as minhas conquistas.

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a
verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a
porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade
mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou
conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a relação entre as chamadas novas tecnologias e a constituição subjetiva de professores de inglês na contemporaneidade, de modo a entendermos a maneira como esses professores se constituem como sujeitos (pós-) modernos, por meio de relações mediadas pela e na máquina. A hipótese assumida é a de que as redes virtuais constituem instrumentos de controle, dispositivos de individuação, que remetem os professores participantes a assumirem determinadas posições sujeito no ambiente virtual e no discurso didático-pedagógico. Como pressuposto teórico, filiamo-nos a uma perspectiva discursivo-desconstrutivista, a qual postula a possibilidade de imbricamento de teorias do discurso, da psicanálise freudiana e da desconstrução derridiana e foucaultiana, tratando de conceitos como sujeito, identidade, discurso e modos de subjetivação. Tal perspectiva se associa, em linhas gerais, à ideia de um sujeito dotado de formas de subjetividade que são sempre múltiplas, heterogêneas, dispersas e fluidas, um processo sócio e historicamente determinado. A pesquisa se estabeleceu, metodologicamente, por meio da coleta de recortes discursivos que compunham os fóruns de discussão de comunidades de professores de inglês, de dois *sites* de relacionamento virtual, a saber, o Orkut e o British Council. A análise dos excertos levou em consideração o sujeito e o sentido em constante produção e deslocamento, e, portanto, os processos de construção de sentido foram considerados a partir das relações entre o linguístico, o social e o histórico. Notou-se uma tendência forte de os professores participantes dessas redes virtuais, ao estabelecerem parâmetros de condutas e determinados modos de ser, tentarem recuperar uma identidade imaginariamente estável e sólida, pautada no cartesianismo, que lhes possibilitaria posicionar-se como professores de inglês numa era contemporânea, sob uma lógica determinante do espetáculo, impossibilitando, dessa forma, modos outros de (se) conhecer, de pensar e de (se) relacionar com o outro e consigo mesmo.

Palavras-chave: novas tecnologias, redes virtuais de relacionamento, modos de subjetivação, professores de inglês, (pós-) modernidade, dispositivos de controle

ABSTRACT

This research theme is the relationship between the so-called new technologies and the subjective constitution of contemporary- English teachers. We have the assumption that virtual networks work as strong control mechanisms that make teachers assume certain subject positions in the virtual environment and in the pedagogical-didactic discourse. In order to understand how English teachers constitute themselves as (post-)modern subjects through their relationship in and mediated by machines, we adopted a discourse-deconstructive perspective, which leads with the possibility of overlapping theories of discourse, Freudian psychoanalysis and Derrida and Foucault's deconstruction, dealing with concepts such as subject, identity, discourse and modes of subjectivity. This perspective is associated, in general, with the idea of a subject constituted by forms of subjectivity that are always multiple, heterogeneous, dispersed and fluid, a process which is always social and historically determined. The research was established, methodologically, by collecting fragments of discourse that formed the discussion forums in the English teachers communities, which belonged to two social networking *sites*, namely Orkut and the British Council. The analysis of these fragments took into consideration the subject and the meaning in constant production and displacement, and therefore the processes of meaning construction were considered from the relationship between language, society and history. We noticed a strong tendency of these teachers, by setting certain parameters of (pedagogical and professional) behavior and ways of being, to try to find a stable and solid imaginary identity that would enable them to place themselves as teachers of English in the contemporary era, under a logic of performance, preventing other forms of (self) knowing, thinking and relating to others and even to themselves.

Keywords: new technology, subjectivity, virtual relationship nets, English teachers, (post-)modernism, mechanisms of control

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 (PÓS-)MODERNIDADE, NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAS DE SOCIABILIDADE: O SUJEITO NA/DA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO..	27
1.1 Objeto real e imagem virtual: uma relação especular	29
1.2 Sociabilidade nas redes: entre possibilidades e ameaças	33
1.3 Redes sociais e de controle: o sujeito e o discurso da/na (pós-)modernidade	40
1.4 O espetáculo nas redes sociais	52
2 SUJEITO, IDENTIDADE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NAS REDES VIRTUAIS DE RELACIONAMENTO	59
2.1 Sujeito, discurso e “novas” formas de sociabilidade: da repressão ao estímulo	59
2.2 Identidade e (pós-)modernidade: espaço da diferença, da heterogeneidade e da descontinuidade	65
2.3 Subjetividade (re)dobrada no mo(vi)mento (pós-)moderno	70
3 O FAZER METODOLÓGICO DA ANÁLISE DOS EVENTOS DISCURSIVOS	75
3.1 Sobre as condições de produção do discurso de professores de inglês inscritos em redes virtuais de relacionamento	75
3.2 Sobre a constituição do <i>corpus</i> de pesquisa: espaços de interlocução e interação dos professores de inglês	80
3.2.1 O funcionamento discursivo das redes virtuais analisadas	83
3.3 Processos de construção e de significação dos sentidos na análise dos eventos discursivos	91
4 ANÁLISE DOS EVENTOS DISCURSIVOS: (DES)EMARANHANDO LINHAS, (DES)FAZENDO FOCOS DE UNIFICAÇÃO E NÓS DE TOTALIZAÇÃO	95
4.1 O velho no novo	95
4.2 Práticas de reflexão como agenciamentos (pós-)modernos	100

4.2.1 O sentimento de identidade do professor demarcado pelo discurso da falta	101
4.2.2 A identidade do professor de inglês fundada no discurso da onipotência e da competência	116
4.2.3 A apropriação da posição de professor de inglês legitimada pelas imagens construídas nos discursos amoroso e missionário	121
4.2.4 “O que faz de alguém um professor de inglês?” – a (re)produção de um saber sobre o professor de inglês	125
4.3 As relações nas comunidades virtuais de relacionamento: o espetáculo como um modo de subjetivação	144
4.3.1 As comunidades virtuais como “comunidades de interesse”.....	144
4.3.2 O espetáculo das <i>performances</i>	153
4.3.3 Sentimentos e emoções espetacularizados	158
 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	
Subjetivação, individuação e controle nas redes virtuais de relacionamento	165
REFERÊNCIAS	177
ANEXOS	185

INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta pesquisa, seduzia-nos a possibilidade de fazer surgir respostas, propor mudanças, estabelecer soluções, classificar o que era melhor ou não para os professores, bem como para seu universo pedagógico. Surpreendentemente, deparamo-nos com a sensação de que essa pretensão inicial vinha de encontro à nossa própria filiação teórica, a qual não se interessa em resolver as tensões e as aporias com que o pensamento se depara, mas, ao contrário, pressupõe que é no acolhimento e na intensificação dessas tensões que se tem a possibilidade de abertura para o inesperado, para o rompimento de posturas cristalizadas: “transformar os conceitos, deslocá-los, voltá-los contra seus pressupostos, reinscrevê-los em outras cadeias, modificar pouco a pouco o terreno de trabalho e produzir, assim, novas configurações” (DERRIDA, 1972a [2001, p. 30]).

Mais do que julgar, avaliar como bom ou ruim, o gesto desconstrutor se faz pertinente, sobretudo, por permitir que cada pensamento possa exercer sobre o outro um poder de interrogação e provocação, estabelecendo outras relações, para além da continuidade ou da crítica, conduzindo a um movimento que desafia, desestabiliza, (cor)rompe o que se tem como estabelecido, desterritorializa convicções e provoca incertezas, promovendo rupturas com a “verdade”¹ universal, a partir de problematizações e de questionamentos de temas como, por exemplo, o tratado nesta tese, qual seja, o da relação entre as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação e a constituição de traços da subjetividade de professores numa cena contemporânea.

A ideia inicial desta pesquisa, que se insere no projeto interinstitucional² *Representações e Tecnologias (de si): tramas discursivas do/no virtual*, partiu da observação de que, na contemporaneidade, comunidades de relacionamento virtual têm tomado cada vez mais espaço entre os grupos de indivíduos, invadindo nosso cotidiano. Nota-se, ainda, um número grande de pessoas interessadas e dispostas a

¹ Esclarecemos que as aspas, utilizadas recorrentemente em algumas palavras, constituem-se num modo de refutarmos determinados conceitos que, subjacentemente, necessitam das ideias de permanência, estabilidade e essência, conceitos esses problematizados ao longo desta tese, mais especificamente no capítulo 2. Para citarmos um exemplo, as aspas utilizadas na palavra ‘novo/a’ indicam uma ressalva ao sentido de progresso e, portanto, de benefícios e de mudanças para os indivíduos e a sociedade, conforme problematizado em Mascia (1999).

² Este projeto compreende pesquisadores de diversas instituições universitárias brasileiras, como, por exemplo, UNICAMP, UFU, UFMS e USF, coordenado pela Profa. Dra. Maria José Coracini.

inventar as mais diversas atividades que se pode executar pela rede social de relacionamento. De maneira semelhante, nota-se o crescimento do número de usuários que aí se inscrevem, sob a alegação de diferentes intuítos e necessidades. Não é sem razão o destaque atribuído às redes sociais virtuais pela mídia impressa e eletrônica, o que aponta para a importância dessas redes no cenário contemporâneo.

Algumas reportagens destacam, por exemplo, o número de mulheres que ultrapassam o de homens em comunidades virtuais, o uso de redes sociais pelo governo para elevar o número de doadores de sangue, as redes sociais fazendo valer o direito do consumidor, a maneira como a internet tem mudado a amizade e as relações pessoais, o impacto dessas redes na maneira como as pessoas se relacionam, a eficácia dessas redes virtuais contra a solidão. Em outubro de 2009, a *Folha Online* destacou um número maior de 4 milhões de comunidades ativas³. O Brasil, já naquela época, se destacou como o país que mais usava *sites* relacionados à redes sociais, tanto em horas gastas nesse tipo de *site* quanto no número de acessos⁴. A edição de fevereiro de 2011 da revista *Superinteressante*, por sua vez, destaca que interagir com pessoas, principalmente com amigos, é o que mais se faz na internet. Por mais que se acredite que o relacionamento humano é mais profícuo com a proximidade física, pesquisas modernas apontam que os relacionamentos virtuais diminuem o nível de hormônios associados ao estresse⁵. Outras pesquisas ressaltam o fato de que boa parte das compras no mundo é influenciada por recomendações em redes sociais e afirmam, também, que as redes sociais passaram a ser as novas praças contemporâneas.

De modo mais específico, nossa motivação por esta pesquisa residiu na observação do grande número de colegas professores que se diziam participantes de comunidades virtuais de relacionamento de professores de inglês, manifestando diferentes interesses, como, por exemplo, transmitir e compartilhar informações, conhecimentos, dicas e experiências, aspectos que se relacionam não apenas à sua prática pedagógica, mas, também, a fatores da ordem da subjetividade do professor de inglês, suas histórias profissionais (que se (con)fundem às pessoais), suas dificuldades, anseios e receios. Em um momento posterior, a percepção do aumento de comunidades virtuais de relacionamento criadas por professores e para professores de inglês e, ainda,

³ Ruiz (2011, p. 85).

⁴ Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u667960.shtml>. (acesso em 18.01.2010).

⁵ Fonte: <http://super.abril.com.br/cotidiano/como-internet-esta-mudando-amizade-619645.shtml> (acesso em 11.12.2011).

a constatação do grande número de professores nelas inscritos, também contribuiu para a elaboração dos questionamentos que direcionam esta pesquisa⁶.

Interessados em descobrir no que consiste o poder de sedução que esses meios virtuais incidem sobre esses professores, numa era conhecida como (pós-) moderna, objetivamos investigar a configuração de uma “nova” forma de estar/sentir-se-junto, de um “novo” modo de se relacionar, de falar de si, de sua história e de sua prática pedagógica.

Faz-se importante esclarecer que a terminologia (pós-)moderna se encontra diferenciada segundo o autor e a sua concepção teórica. Lipovetsky (2004), por exemplo, trata dos tempos modernos como “hipermodernidade”. Bauman (2001) se refere a esses tempos como “modernidade líquida moderna”, enquanto Maffesoli (2007) os concebe como supermodernidade. Esses autores têm em comum o fato de que a contemporaneidade se caracteriza, principalmente, pelo excesso, pela exacerbação do individualismo, pela efemeridade, pelo hedonismo e pelo consumo, decorrentes da globalização e do surgimento das tecnologias de informação e comunicação. De nossa parte, assim como Coracini (2006, p. 134), entendemos a realidade contemporânea (pós)moderna não como substituição da sociedade moderna, mas “atravessada pelo mesmo e pelo diferente, pela racionalidade e, ao mesmo tempo, pela fragmentação, dispersão (heterogeneidade) de tudo e de todos”, considerando, sempre, os seus imbricamentos, os quais tentamos, nesta tese, contemplar com o uso de parênteses nas palavras.

Uma rede social é responsável pelo compartilhamento de ideias entre pessoas que possuem interesses e objetivos comuns e até mesmo valores a serem compartilhados. Essas redes sociais estão hoje instaladas principalmente na internet, devido ao fato de esta possibilitar uma aceleração na comunicação e uma ampla maneira de as informações serem divulgadas. As redes sociais virtuais buscam conectar pessoas e proporcionar uma comunicação mediada por computador, através de interação social. As organizações sociais mediadas pelas redes computadorizadas de comunicação, informação e interação podem atuar, também, de forma a manter comunidades, que, sem a mediação da máquina, não seriam possíveis, dadas as dificuldades de acesso ou de encontro e (re)união entre as pessoas.

⁶ Um maior detalhamento desses números pode ser encontrado no capítulo metodológico desta tese (capítulo 3), mais especificamente no item 3.2.

Com base no tema da relação entre as novas tecnologias e a constituição subjetiva de professores de inglês na contemporaneidade, consideramos as comunidades de relacionamento virtual como um espaço de práticas discursivas em que é possível perceber (por meio da interlocução, do funcionamento, da participação dos professores) traços da identidade⁷ desses sujeitos que se constituem em um espaço tenso e movediço entre realidade e virtualidade⁸. Entender a maneira como esses professores se constituem como sujeitos (pós-)modernos, por meio de relações mediadas pela e na máquina, se faz relevante, uma vez que percebemos que tais questões desafiam perspectivas teóricas (como a sociológica, a antropológica, a histórica, a filosófica, dentre outras) e tornam-se centrais para os debates sobre a contemporaneidade.

Bauman (2005), por exemplo, explica que um dos motivos de as identidades constituírem um tema recorrente é o fato de que

[v]ocê só tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhadamente ou o decepcionam de alguma outra forma (BAUMAN, 2005, p. 23)

Acrescentamos que nossa pesquisa tem como justificativa o fato de que, na (pós-) modernidade, as identidades têm passado por um processo de (re)configuração, evidenciando a impossibilidade de se captar uma “essência”, uma única, acabada e “verdadeira” identidade. As relações no ciberespaço, ao que tudo indica, vêm comprovar esse processo, uma vez que as identidades se constituem, também, no espaço entre realidade e virtualidade.

Propor uma pesquisa com esse tema se justifica por conta de outros fatores, tais como: 1) relevância de estudos sobre as práticas contemporâneas proporcionadas pelas e nas tecnologias de informação e comunicação; 2) importância de pensar não apenas no caráter utilitarista da rede virtual para os professores participantes (com atividades e exercícios para auxiliar o professor em suas aulas), mas, sobretudo, de

⁷ A noção de identidade será tratada no item 2.2 - Identidade e (pós-)modernidade: espaço da diferença, da heterogeneidade e da descontinuidade.

⁸ As noções de realidade e virtualidade serão discutidas no item 1.1 - Objeto real e imagem virtual: uma relação especular.

refletir sobre essas redes computadorizadas como espaços que põem em evidência uma identidade sempre múltipla e dispersa.

No Brasil, a comunicação mediada pela máquina tem se tornado alvo de debate acadêmico em várias áreas, como destacam as pesquisas de Paiva (2004), Braga (2004), Xavier (2004) e Komesu (2004), pesquisas essas que se filiam à área dos estudos da linguagem - Análise da Conversação, Análise de Gêneros -, em geral, vinculados à Linguística Aplicada.

Por parecer mais pertinente às discussões aqui arroladas, filiamo-nos à perspectiva discursivo-desconstrutivista, a qual postula, de acordo com Coracini (2010), a possibilidade de imbricamento de teorias do discurso, da psicanálise freudo-lacaniana e da desconstrução derrideana, uma “tessitura urdida por fios de diferentes espessuras, embora alguns deles apontem para semelhanças” (CORACINI, 2010, p. 17), ao tratar, principalmente de pontos de rupturas no e do discurso, como, por exemplo, a heterogeneidade, a ambiguidade e a contradição: sujeito e discurso são considerados heterogêneos na sua constituição. Questionam-se, ainda, as hierarquias, geradas por uma tendência de organizar os dizeres e as práticas discursivas por meio de dicotomias, vinculadas a conceitos como verdade, origem e essência⁹.

Os trabalhos destacados a seguir abordam a relação entre as chamadas novas tecnologias e os modos de subjetivação, tratando de conceitos como identidade, modos de subjetivação, sujeito de linguagem, conceitos estes que também serão trabalhados nesta pesquisa. Coracini (2006), por exemplo, discute a noção de sujeito e de identidade no mundo das novas tecnologias, mais especificamente, da internet. A autora traz algumas reflexões sobre as incidências do mundo virtual na constituição identitária do sujeito: a imobilidade diante da máquina transforma o corpo e a mente e traz mudanças para a constituição identitária do sujeito, uma vez que há uma nova escritura de si e do outro, entendida como uma forma de o sujeito se relacionar consigo e com o outro, mudanças essas que se entrelaçam com modos anteriores de escrita, transformando a subjetividade. A autora se opõe à resistência do uso da máquina, uma vez que tal procedimento pode nos marginalizar e nos tornar mais arredios e ignorantes.

A análise de Mascia (2010) de depoimentos de professores de língua inglesa de escolas particulares e públicas aponta para dois movimentos dos professores quando levados a falar sobre as chamadas novas tecnologias: um de aproximação, de exaltação

⁹ Uma abordagem mais detalhada sobre esses conceitos encontra-se no capítulo 2 – Sujeito, Identidade e Modos de Subjetivação nas redes virtuais de relacionamento.

de seu trabalho e de si próprio e um segundo movimento de afastamento ou resistência quanto às novas tecnologias, concebidas pela autora como mais um dispositivo de engendramento e dominação do sujeito, dispositivo esse que contribui para a fabricação de um professor ideal, “para o funcionamento do ensino da nova ordem social em tempos de globalização e virtualização” (MASCIA, 2010, p.228).

Ao analisar alguns cursos de línguas *on-line* e os modos de (re)construção de materiais didáticos, Carmagnani (2006) hipotetiza que as chamadas novas tecnologias provocam mudanças significativas na relação entre sujeitos, discursos e sociedades, contribuindo para a emergência de outra(s) identidade(s) na cultura digital: os discursos no e do ciberespaço são limitados e só se fazem úteis se atenderem à palavra de ordem da eficiência.

Uchôa-Fernandes (2008), em sua dissertação de mestrado, analisa dizeres de usuários de comunidades virtuais de relacionamento do Orkut, no intuito de perceber como se configura o sujeito e seu modo de dizer sobre a língua inglesa, seu processo de ensino-aprendizagem e sua relação com a língua inglesa e a língua dita materna. O autor observa semelhanças entre os dizeres do ciberespaço e de outros contextos sociais, embora haja, naquele, uma tendência hiperbólica, de intensificação das representações. Quanto ao sujeito, são observadas características de um sujeito com caráter hedônico, análogas às do sujeito do consumo.

Uyeno (2008) trata da comunicação virtual entre orientandos e orientadora e observa que a tecnologia de comunicação informatizada permite aos interlocutores, mesmo que sem pretensão, uma decifração de si, assim como entendida pelos estudos foucaultianos, nos quais o gesto de escrita atua não apenas sobre aquele que escreve, como, também, sobre quem a recebe.

Em seu texto *Pós-modernidade e novas tecnologias – no discurso do professor de línguas*, Coracini (2007a) trata de aspectos que se referem à identidade do professor, atravessada pelo discurso da (pós-)modernidade. A hipótese da autora é a de que é possível rastrear, no dizer do professor, vozes de muitos outros discursos, como o da ciência, da moral, do colonizador, da mídia e o discurso das e sobre as novas tecnologias. Na concepção teórica de Coracini (2007a), foram abordadas questões que se referem ao fenômeno da globalização e ao desenvolvimento tecnológico, que assume valor de verdade e ganha o *status* de necessidade. A autora trata de aspectos como a naturalização das novas tecnologias, o que instaura um conflito para o professor ao se deparar diante do desejo de dominá-las e da angústia de desconhecê-las, de não dominá-

las. As chamadas novas tecnologias, ao chegarem amparadas pelo discurso da ciência, constituem-se efeitos de verdade, uma vez que o professor as enxerga como um processo natural e não como uma construção social.

Por sua vez, Galli (2008) problematiza as mudanças dos gestos de leitura do texto-papel para o texto-virtual, assim como a relação aluno-leitor com as novas tecnologias digitais, na tentativa de abordar possíveis deslocamentos identitários provocados pelo ciberespaço, a partir da análise das representações construídas pelos alunos-leitores acerca da leitura de (hiper)textos. Galli conclui, em sua tese, que a prática de leitura nas páginas da internet implica um imbricamento entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, numa relação intra e interdiscursiva, que provoca efeitos de verdade nos dizeres dos alunos-leitores.

Embora com diferentes *corpora*, esses trabalhos foram de grande valia para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, além de estarem inseridos na mesma perspectiva teórica por nós adotada, também atribuem importância à temática das novas tecnologias de informação e comunicação, ajudando a problematizar a ideia de uma identidade fixa e estável e a de sujeito uno, centrado e racional. Em nossa pesquisa, nosso foco está nos processos de subjetivação do professor de inglês, processos esses que se estabelecem por meio de e a partir de redes sociais virtuais.

A partir das considerações e dos trabalhos aqui destacados, os objetivos gerais desta pesquisa são: a) colaborar para a área de línguas estrangeiras, que, geralmente, tem as novas tecnologias como promessa de “progresso” e de solução para os problemas educacionais; b) desestabilizar o caráter apenas utilitarista dessas tecnologias, reconhecendo seu uso como uma prática propícia para se perceberem traços da constituição subjetiva do sujeito que nelas se inscreve. Como objetivos específicos, propomo-nos a: i) abordar a relação velho-novo nas práticas e nas representações do professor sobre si, sobre o outro e sobre o processo pedagógico, no contexto das redes sociais virtuais; ii) analisar o modo como o sujeito se constitui como sujeito (pós-) moderno, por meio de relações mediadas pelas redes computadorizadas de comunicação, informação e interação iii) problematizar o efeito de liberdade, criatividade, solidariedade, emancipação e sociabilidade usualmente atribuído a essas redes; iv) analisar essa “nova” forma de estar/sentir-se junto, esse “novo” modo de se relacionar, de compartilhar histórias e práticas pedagógicas; v) refletir sobre a natureza das relações estabelecidas entre os professores participantes dessas redes.

As redes sociais têm se desenvolvido de forma acelerada nos últimos anos, envolvendo um número cada vez maior de usuários. Esse sistema de redes, ao enlaçar milhões de pessoas em “novos” espaços, cria “novas” formas de relação e de interação e produz efeitos de liberdade, criatividade, sociabilidade, cooperação e coletividade. Apesar desse pressuposto, fazemos a hipótese de que essas redes virtuais constituem instrumentos de controle, dispositivos de individuação, que remetem os professores participantes a assumirem determinadas posições sujeito no ambiente virtual e no discurso didático-pedagógico.

Para a elaboração desta tese, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Nas comunidades virtuais de professores de inglês, quais as representações de professor, de língua e de profissão? 2) Que deslocamentos é possível vislumbrar nas representações, nos dizeres e nos valores difundidos nessas comunidades? 3) De que modo se estabelecem e qual a natureza das relações entre os professores nas comunidades virtuais de professores de inglês? 4) Como se dá a constituição do sujeito professor na sua relação com a máquina e com o(s) outro(s) professor(es) intermediada pela máquina?

A coleta dos registros para a composição do *corpus* de pesquisa foi realizada em dois *sites* de relacionamento virtual denominados Orkut e British Council. No primeiro, os relatos advêm de Fóruns de discussão de cinco comunidades de professores de inglês, cuja descrição pode ser encontrada no capítulo metodológico desta tese (capítulo 3). Já em relação à ELT Online Community, do *site* British Council, selecionamos os Fóruns de discussão dos professores. Esclarecemos que, dentre os participantes dessas comunidades, será analisada apenas a participação das pessoas, cujos perfis eram de professores de inglês, uma vez que nosso intuito é rastrear marcas do seu processo de subjetivação que se estabelece na, por meio de e a partir de redes computadorizadas de comunicação, informação e interação.

Entendemos que analisar esse processo torna-se instigante por possibilitar um exercício crítico do pensamento, pensamento esse que, de acordo com Revel (2005, p. 9), não leva a resolver ou “substituir uma solução por outra – mas “problematizar”, não reformar, mas instaurar uma distância crítica, fazer jogar o desprendimento”.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro, fazemos uma relação entre as tecnologias e as formas outras de sociabilidade, abordando a produção de formas de controle e traços de uma subjetividade que correspondem a uma

lógica do espetáculo, partindo da observação de que esses ambientes se fundam em um imaginário social de liberdade, sociabilidade, emancipação e criatividade.

No segundo capítulo, abordamos as noções de sujeito, identidade, discurso e modos de subjetivação na (pós-)modernidade que permeiam a análise dos eventos discursivos e a temática aqui levantada, qual seja, o processo de subjetivação de professores de inglês que se estabelece por meio de e a partir de redes sociais virtuais.

No terceiro, descrevemos os princípios de análise dos eventos discursivos que compõem o *corpus* desta pesquisa, as condições de produção do discurso de professores de inglês pertencentes a comunidades virtuais de relacionamento e a constituição do *corpus* de pesquisa.

Os resultados de análise compõem o quarto capítulo desta tese e se dividem em três itens temáticos: i) O velho no novo; ii) Práticas de reflexão nas comunidades virtuais: a falta e a completude como agenciamentos (pós-)modernos, que, por sua vez, se divide em quatro subitens: O sentimento de identidade do professor demarcado pelo discurso da falta; A identidade do professor de inglês fundada no discurso da onipotência e da competência; A apropriação da posição de professor de inglês legitimada pelas imagens construídas nos discursos amoroso e missionário e “O que faz de alguém um professor de inglês” – a (re)produção de um saber sobre o professor de inglês; e iii) As relações nas comunidades virtuais de relacionamento: o espetáculo como um modo de subjetivação, que se subdivide nos seguintes itens: As comunidades virtuais como “comunidades de interesse”; O espetáculo das performances e, por fim, Sentimentos e emoções espetacularizados.

Em seguida, apresentamos as considerações finais da pesquisa, retomando a temática proposta, assim como a hipótese por nós elaborada. Logo depois, encontram-se as referências e, na parte dos anexos, algumas páginas contidas nos dois *sites* analisados.

CAPÍTULO 1

(PÓS-)MODERNIDADE, NOVAS TECNOLOGIAS E FORMAS DE SOCIABILIDADE: O SUJEITO NA/DA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 70, principalmente nos anos 90, as novas tecnologias de informação e comunicação se caracterizam por agilizar, horizontalizar e tornar manipulável o conteúdo da informação e da comunicação, por meio da digitalização e da implantação de equipamentos tecnológicos para a captação, transmissão e distribuição das informações. Considera-se que o advento dessas novas tecnologias (e a forma como foram utilizadas por governos, empresas, indivíduos e setores sociais) possibilitou o surgimento da sociedade de informação. As novas tecnologias oferecem uma infraestrutura de comunicação que permite a interação em redes de seus integrantes, postulando um modelo comunicacional todos-todos (LÉVY, 1999 [2000, p. 63]). Tal modelo favorece que aqueles que integram redes de conexão, operacionalizadas por meio dessas tecnologias, façam parte do envio e do recebimento das informações. Como exemplos, podemos citar, entre outros, o rádio, a televisão, os computadores pessoais, as câmeras de vídeo e foto, o telefone fixo e o celular.

Na obra *A Galáxia Internet*, Castells (2001 [2004, p. 25-54]) faz um percurso da história de um dos usos dessas tecnologias: a internet, definida como um conglomerado de redes, em escala mundial, de milhões de computadores interligados, que carrega uma ampla variedade de recursos e serviços e permite o acesso a informações e a todo tipo de transferência de dados. A internet surge nos Estados Unidos com o intuito de alcançar superioridade tecnológica militar sobre a União Soviética, como um projeto que se iniciou em um ambiente livre para a criatividade, rico em recursos e cuja finalidade seria obter algo tecnologicamente inovador, o que traria benefícios às forças armadas e a toda economia norte-americana.

A fase inicial do projeto esteve circunscrita às universidades e aos centros de investigação e de estudos inovadores. Já na fase de seu aperfeiçoamento, manteve-se como uma rede aberta internacional, o que permitiu a qualquer pessoa com conhecimentos técnicos suficientes e interesse por seu desenvolvimento participar dessa

construção e partilha de conhecimento. Assim, liberdade, solidariedade e cooperação foram valores importantes para o desenvolvimento da internet e compuseram a cultura de cientistas, engenheiros, estudantes de pós-graduação e dos primeiros usuários da rede que participaram da sua criação.

Castells (2001 [2004]) considera a revolução tecnológica originária e difundida em um período histórico de reestruturação global do capitalismo, para o qual foi uma ferramenta básica. Tal revolução (e as transformações que dela decorrem) abrange e atinge outros aspectos da vida social, contribuindo para a construção de uma realidade que tende a ser interpretada como um processo global. Desse modo, é possível afirmar que a sociedade emergente desse processo de transformação é capitalista e, também, informacional, embora apresente variação considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura e relação específica com o capitalismo global.

Em tempos atuais, as novas tecnologias têm se desenvolvido de forma acelerada, com o envolvimento de enorme número de usuários e a criação de modos outros de interação e de relacionamento. Em *A Sociedade em Rede*, Castells (1999) descreve a sociedade contemporânea como uma sociedade globalizada, centrada no uso e na aplicação de informação e conhecimento, cuja base material está sendo alterada aceleradamente por uma revolução tecnológica concentrada na tecnologia da informação e na comunicação, o que causa profundas mudanças nas relações sociais, nos sistemas políticos e nos de valores. O autor apresenta, ainda, um panorama sobre a sociedade em rede, cujas características se resumem na globalização das atividades econômicas, na forma de organização em redes, na flexibilidade e instabilidade dos fluxos do tempo e do espaço e em uma cultura de virtualidade real interligada e altamente diversificada.

Partindo dessas considerações iniciais, nos itens que se seguem, serão apresentadas reflexões que podem contribuir para que uma temática tão dinâmica e tão complexa, como a das relações mediadas pela máquina, seja (re)examinada a partir de uma abordagem que leve em conta a relação existente entre o atual e o virtual e o que dessa relação pode advir.

1.1 Objeto real e imagem virtual: uma relação especular

A partir de uma contextualização antropológica, filosófica e sociopolítica do virtual, em sua obra *O que é o virtual?*, Lévy (1996, p. 12) retoma a etimologia de *virtual*, uma palavra originada do latim medieval *virtualis*, derivada de *virtus*, que significa potência e força, para tratar a virtualização como um fenômeno que afeta os corpos, a economia, a sensibilidade e a inteligência das pessoas e que causa reconfigurações no comportamento das civilizações. O autor não definiu o virtual como um modo de ser particular, mas como um processo de transformação de um modo de ser em outro, ou melhor, um movimento do atual e do real ao virtual, defendendo a ideia de que esse retorno é característico tanto do movimento de autocriação, que fez surgir a espécie humana, quanto da transição cultural acelerada que vivemos hoje.

A definição de virtual, para Lévy (1996), é a de um complexo problemático que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização. Baseando-se em Deleuze, Lévy (1996) considera que o virtual não se opõe ao real, mas a um processo denominado atualização. O atual, como resolução de uma potência, faz surgir o criativo, a diferença, o novo, a ponto de Lévy (1996) argumentar que, nesse processo de atualização, o que ocorre é “uma produção de qualidades novas, uma transformação de ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual” (LÉVY, 1996, p. 17).

A virtualização de uma entidade qualquer “consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mudar a entidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade partida como resposta a uma questão particular” (LÉVY, 1996, p. 18). O virtual, para o autor, como força produtiva, efetiva e real, tem uma dinâmica e dimensão próprias e, portanto, tem pouco a ver com o falso, visto que se apresenta como “um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata” (LÉVY, 1996, p. 12).

Apesar de seguir o modelo deleuziano de virtual como problematização, como um nó de tensões que solicita uma solução que seria a própria atualização do virtual, Lévy (1996, 1999) define o virtual como aquilo que possui existência definida sem estar materialmente presente, ainda que o considere lugar nunca totalizável, um universal sem totalidade que constitui a essência paradoxal da cibercultura (LÉVY,

1999 [2000, p. 111]). Desse modo, Lévy se contrapõe a Deleuze ao conceber o virtual como algo que existe como realidade reconhecível, como entidade desterritorializada, espaço de representação, ignorando, desse modo, seu entendimento como potência.

Mesmo afirmando textualmente o contrário, Lévy (1999 [2000]) contrapõe o virtual ao possível e, em consequência, ao real, uma vez que define o primeiro como entidade não presentificável, não presente de maneira física, mas, ainda assim, entidade reconhecível, com uma correspondência dentro do real, como notamos em “é virtual toda entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações *concretas* em diferentes momentos e locais *determinados*, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (LÉVY, 1999 [2000, p. 47])¹⁰.

O virtual, para Lévy (1996, 1999), é um possível em processo de realização em outro lugar, o que se distancia do virtual como potência, perspectiva à qual Deleuze (1998) se filia. Deleuze (1998) afirma ser perigoso confundir o virtual com o possível, pois a realidade do virtual só se justifica como potência e não pode, por isso mesmo, ser reconhecida. Nessa perspectiva, “não há objeto puramente atual. Todo atual se envolve de uma névoa de imagens virtuais” (DELEUZE 1998, p. 174). Há, pois, sempre continuidade, coexistência e permuta entre o atual e o virtual: ambos se reconduzem constantemente um ao outro.

Ademais, a concepção deleuziana não se refere ao virtual como representação, como algo que fundaria, em si mesmo, uma realidade a ser (re)conhecida. Para Deleuze (1998), a realidade do virtual só se justifica como potência, como nuvem de intensidades não representacionais, promotora de contínua diferença, e não pode, por isso mesmo, ser reconhecida: “os atuais implicam indivíduos já constituídos, (...) enquanto a relação do atual e do virtual forma uma individuação em ato ou uma singularização por pontos notáveis a serem determinados em cada caso” (DELEUZE, 1998, p. 180). Os termos ‘atual’ e ‘virtual’ apresentam-se, pois, em uma relação de imbricamento e coexistência e, não, de justaposição ou de derivação.

De nossa parte, corroboramos a concepção deleuziana e acrescentamos que reforçar a divisão e o distanciamento entre atualidade e virtualidade, apresentando-os como ambientes opostos com fronteiras delineadas, é concebê-las como dois espaços que se opõem e se excluem. Mais do que pensar em justaposições ou em derivações, é preciso aceitar as possibilidades de reestruturação da comunicação e das relações entre

¹⁰ Grifos nossos.

os sujeitos advindas do processo de virtualização e, assim, considerar a virtualidade e a atualidade como ambientes que coexistem, se imbricam, se causam e se (re)produzem e, portanto, como espaços de (re)definição ou de (re)construção de discursividades e de modos de subjetivação.

Partindo de uma visão deleuziana, consideramos que o virtual elimina tudo o que é da ordem da reprodução e da cópia. O virtual deve ser libertado da trama do real, para ser reconduzido a um espaço de existir como potência de criação e, não, como repetição do igual. Propomo-nos, pois, a considerar o virtual não como representante de uma ausência ou de realização de um ausente, mas “como nuvem de intensidades que não é apreendida pelo conhecido e, por isso mesmo, problematiza, inquieta, tensiona o estabelecido, forçando partos inusitados de novas figuras” (LOPES, 2005, p. 108) e, portanto, espaços de (re)produção do sujeito e de modos de subjetivação.

Devastando as regras e os símbolos herdados, rejeitando a autoridade de toda tradição, depreciando os instrumentos da representação, desafiando a maneira convencional e costumeira de ver o mundo e forjando novos elos entre o objeto e o que quer que deva ser reconhecido como sua imagem, o virtual não tem nada a ver com representação do real, por se libertar da autoridade da realidade como juiz genuíno e como valor supremo da verdade.

Como bem considera Baudrillard (1997, 2001), não há nenhum objeto privilegiado, a virtualidade cria seu próprio espaço. As imagens não representam, mas simulam, e a simulação se refere ao mundo sem referência, de que toda referência desapareceu. Realidade e virtualidade funcionam nas mesmas condições, como criadoras e portadoras de sentidos, uma vez que todos os significados são meras sugestões, permitindo convites à (re)interpretação. Em vez de refletir a realidade, a virtualidade, pensamos, soma-se a ela.

Na Antiguidade, com o Mito da Caverna, Platão já introduzia a ideia de dois mundos divididos e opostos: o mundo da caverna, do qual provinham apenas sombras, sensações, opiniões, aparências e, portanto, imagens, as quais, distorcidas, não representavam a realidade, e o mundo existencial, o mundo físico presencial, o verdadeiro, o das ideias, da razão, da ciência, e, portanto, supostamente, o mundo da objetividade, onde a luz do sol – representada pela verdade e pela perfeição – poderia ser encontrada (WILLIAMS, 2000, p. 41-53).

A partir dessa mitologia clássica, e, mais ainda, na sua contramão, julgamos importante propor um novo pensamento sobre as relações entre as ideias, a perfeição, a

cópia e o modelo, desmistificando a ideia de virtualidade como sombra e aparência e de atualidade como mundo da verdade, da essência, do conhecimento racional, do fato em si.

Com os dispositivos tecnológicos de inscrição, de relação e de arquivamento, que dominam o cotidiano contemporâneo, Platão talvez pudesse ver de outra maneira as relações entre as ideias, as cópias, o pensamento e a linguagem e passasse a considerar que não há essência, há apenas a aparência, a interpretação. A lógica é, pois, enganadora, já dizia Foucault (1975a [2005, p. 46-49]): o simulacro é, pois, a própria (re)criação da realidade.

Aprendemos com Derrida (2001a [2004]) que toda dicotomia obedece a uma estrutura hierarquizada, na qual um dos polos subordina o outro. Apoiar-se em dicotomias leva a desconsiderar o que já está aí e não nos permite compreender outros aspectos de nós mesmos (de nossas identidades, de nossas relações) e do mundo que nos cerca. Por outro lado, suspender as barreiras entre atual e virtual, ou melhor, considerar que suas fronteiras e limites se confundem, mesmo que não se apaguem, permite perceber a sua mútua relação, levando-nos a questionar tudo o que nos parece natural e familiar. Portanto, se não é possível conceber a virtualidade como imagem, versão especulativa, passividade, aparência, ilusão e sombra, tampouco é possível aceitar a ideia de realidade como origem, transparência, verdade, objeto natural e original.

Contrariamente à concepção de objeto real que se contrapõe à imagem, assumimos que a realidade não existe em si mesma, mas apenas como efeito de interpretação, de potencialização de outros símbolos: o “próprio” da realidade é já uma metáfora, que não corresponde à origem. É certo que não se pode considerar a realidade como revelação de verdade, mas, sim, como um processo de tradução, não havendo transparência a ser atingida, nem mesmo a ‘luz do sol’ (de Platão), isto é, a “verdade”, a ser vista/atingida.

Não há como negar que a realidade virtual¹¹ irrompe na nossa velha realidade e se infiltra entre/em nós; é preciso compreender isso para refletir a respeito dos seus impactos sobre os sujeitos, sobre as suas relações e suas formas de acesso à comunicação, ao saber e à informação. Diante da maneira devastadora como esse mundo da virtualidade nos atravessa e nos constitui, interpelando-nos e reformulando

¹¹ Baudrillard (1997 [2002, p. 129]).

nossa subjetividade, talvez seja melhor suspendermos o julgamento para poder entendê-lo e para não ficarmos “à margem desse mundo rarefeito” (CORACINI, 2006, p. 154).

1.2 Sociabilidade nas redes: entre possibilidades e ameaças

Em linhas gerais, o desenvolvimento da economia mundial, observada principalmente na segunda metade do século XX, está diretamente relacionado à capacidade de se comunicar da sociedade. Tal capacidade foi ampliada principalmente com o advento da internet, um fenômeno da (pós-)modernidade que faz parte da vida de milhões de pessoas e contribui para mudanças e para a constituição de hábitos e formas outras de se relacionar com o espaço, com o tempo e com o(s) outro(s). A internet se faz presente em todas as organizações modernas, sejam elas profissionais ou mesmo pessoais. No entanto, ao se constituir em um processo de naturalização, não refletimos sobre o quanto a internet tem mudado a vida, o cotidiano e as formas de sociabilidade na contemporaneidade, o que, de certa forma, poderia explicar a nossa dependência a ela, em suas variadas formas e com seus diferentes serviços.

Castells (2001 [2004]), ao desenvolver seus estudos sobre assuntos relacionados à tecnologia, pontua que

[a] Internet é o tecido de nossas vidas. Se as tecnologias da informação são o equivalente histórico do que foi a eletricidade na era industrial, na nossa era poderíamos comparar com a rede elétrica e o motor elétrico, dada a sua capacidade para distribuir o poder da informação para todos os âmbitos da atividade humana. (CASTELLS, 2001 [2004, p. 15])

Podemos observar que a internet não é uma simples tecnologia de comunicação, mas o centro de muitas áreas da atividade social, econômica e política e, por este motivo, ao mesmo tempo em que funciona como um dispositivo, pelo qual as pessoas podem expressar e compartilhar suas experiências e preocupações, a internet pode se converter, de uma só vez, em um instrumento de exclusão social, ao reforçar o

hiato entre pobres e ricos, e de inclusão social, ao possibilitar/facilitar o rompimento (ou o deslocamento de) com tais fronteiras.

O processo de virtualização no mundo (pós-)moderno difunde-se em diversos campos sociais e de saber, ocupando um lugar importante, como, por exemplo, na educação, na arte, no mundo empresarial, no dos negócios e, também, no mercado econômico. A virtualização se constitui, assim, em um processo dinâmico que encurta as distâncias, anula o tempo e torna velozes as operações de troca de informações e de ideias, sem o desconforto dos deslocamentos exigidos para um contato pessoal. Com as relações estabelecidas via máquina, não se trata de fazer desaparecer as relações, as identidades, os saberes, ou de não ter existência, mas de desterritorializar, de não se ter referência, de tornar-se uma ausência-presença, uma forma de “desengate do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário” (LÉVY, 1996, p. 21), recortando o espaço-tempo clássico.

Há de se notar que, com o surgimento da internet, “novas” formas de sociabilidade foram estabelecidas, gerando questionamentos quanto aos perigos da comunicação em rede para o isolamento social dos sujeitos, para a ruptura da comunicação social e da vida familiar. Ajudando a romper uma concepção puramente utilitarista que se tem da tecnologia, inúmeros congressos e reuniões nacionais e internacionais são propostos com o intuito de discutir essas formas de sociabilidade e o seu impacto sobre os processos sociais da contemporaneidade, como o trabalho, a vida cotidiana, as interações sociais e a cultura. Esses questionamentos concentram-se, por um lado, nas vantagens de novos modos de interações humanas, livres dos empecilhos geográficos e do controle social; de outro lado, alertam para o perigo de uma sociabilidade aleatória, de uma ruptura da vida familiar, da interação pessoal e de relações mais duradouras. Um dos temas que colabora para uma concepção do virtual, que vai além da instrumental, é o da inclusão social, que está relacionada à capacidade de os indivíduos se inserirem no mundo das máquinas e de acompanharem a evolução tecnológica.

Na contramão da perspectiva inclusiva, alguns autores consideram que o progresso tecnocientífico tenha aumentado as distâncias entre as classes e os países e tornado a luta pela sobrevivência ainda mais perversa, devido à necessidade de mais uma competência: a tecnológica. De acordo com Santos (2003, p. 126), “a lógica da sobrevivência se aguçou mais do que nunca com o acirramento da competição pelos recursos, pelo desenvolvimento tecnológico”.

Nesse mesmo sentido, Castells (2001 [2004]) considera que a “Era da Internet” (CASTELLS, 2001 [2004]) traz novos desafios para a humanidade. Tais desafios referem-se, por exemplo, ao medo da perda da liberdade, proporcionada pela infraestrutura da rede, uma vez que esta pode ser apropriada e usada de maneira monopolizada para interesses comerciais e políticos. Há, ainda, o desafio de enfrentar certos mecanismos de exclusão proporcionados pela rede, como, por exemplo, a falta de infra-estrutura tecnológica, os obstáculos econômicos para o acesso às redes e a insuficiente capacidade educativa e cultural para utilizá-las. Tais mecanismos acentuam novas formas de divisão entre os ligados e os desligados das redes, o que implicaria na marginalidade desses últimos: as redes computadorizadas constituem um processo de transformação multidimensional que, ao mesmo tempo em que liberta poderosos, oprime e exclui desinformados. De um lado ou de outro, viver na “Galáxia Internet”¹² é não poder evitar se relacionar em redes e com as redes: “mesmo que você não se relacione com as redes, elas vão relacionar-se consigo” (CASTELLS, 2001 [2004, p. 325]).

Ainda segundo o mesmo autor, a investigação científica, a criatividade cultural e a inovação tecnológica são “apropriadas, manipuladas, restringidas pelos interesses e poderes que se interpõem entre os produtos dessa criatividade e as pessoas da sociedade de onde surgem” (CASTELLS, 2006, p. 226). Trata-se, pois, de uma sociedade marcada por aceleradas transformações, que traz em seu bojo um forte caráter excludente, à medida que conduz os sujeitos ao desenvolvimento de competências individuais que se referem ao domínio de conhecimentos em áreas de competência específica.

Embora em uma perspectiva demasiadamente otimista¹³ em relação às tecnologias de informação e comunicação, Lévy (1996), ao falar da força e da velocidade da virtualização contemporânea, apresenta uma ideia significativa para o que nos interessa sobre as relações mediadas pela máquina: “a força e a velocidade da virtualização contemporânea são tão grandes que exilam as pessoas de seus próprios saberes, expulsam-nas de sua identidade, de sua profissão, de seu país” (LÉVY, 1996, p.

¹² Castells (2001 [2004, p. 16-17]) compara o período em que a difusão da imprensa deu lugar ao que McLuhan denominou de “Galáxia Guttenberg” com um novo mundo da comunicação, denominado por ele de “Galáxia Internet”, visto que esta se constitui em um sistema de comunicação e uma forma organizacional das principais atividades de todo o planeta.

¹³ O otimismo de Lévy (1996) se concentra, sobretudo, em torno da ideia de que o movimento geral de virtualização constitui-se uma busca de hominização, um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros e, mais ainda, constitui-se um dos principais vetores de criação de realidade, um projeto de civilização.

149), trazendo a sensação de perda daquilo que protegia a identidade do sujeito. A virtualização, segundo Lévy (1996, p. 25), “põe em causa a identidade clássica, pensamento apoiado em definições, determinações, exclusões, inclusões e terceiros excluídos”.

Segundo Lévy (1996, p. 117-18), estamos em uma encruzilhada em que uma direção aponta para o virtual como reprodução do mediático, do espetacular, do consumo de informação mercantil e da exclusão, ou seja, para a reprodução da espetacularização e da massificação, características do capitalismo globalizado contemporâneo. Outra direção aponta para possibilidades de criarmos um projeto de civilização coletivo, que se resume na recriação do vínculo social, do reconhecimento, da escuta e da valorização das singularidades, democracia mais direta e participativa, enriquecimento das vidas individuais, invenção de certas formas de cooperação, dentre outras.

A ênfase de Lévy (1996), no que se refere às mudanças qualitativas para a vida social e cultural trazidas pelas redes de comunicação e informação, é contestada por estudiosos do tema, como Derrida (2001a [2004, p. 32-33]), que questiona o “efeito libertador” (com relação ao controle, a todas as polícias, até mesmo à censura das máquinas do poder estado-nacional, econômico, acadêmico, editorial), e, também, por Baudrillard (1997 [2002]), que considera que as redes computadorizadas, apesar de se constituírem de um sistema fragmentado, não deixam de ser um espaço convencional, de interação previsível e regulada por códigos já estabelecidos, e, como tais, produtoras de uma nova lógica de dominação.

A positividade de Lévy (1996, 1999) é questionada, também, por Mascia (2007, p. 674), para quem pensar sobre o virtual a partir da perspectiva do autor permite compreender o conceito de educação que ressoa em nossa sociedade: “de progresso, de caminho em direção a uma sociedade perfeita e, portanto, paradisíaca, (...) e isenta de relações de poder-saber”.

De nossa parte, acreditamos que a reunião de pessoas, proporcionada e facilitada pelas redes eletrônicas descentralizadas de comunicação e informação, se dá à custa da redução dos sujeitos a nomenclaturas, a recenseamentos exaustivos, à classificação e a um regime de identificação em que é possível a especificação, a distinção e, portanto, a categorização desses sujeitos, o que contribui para a (re)construção de um saber sobre si mesmos.

Ainda que se afaste da positividade atribuída por Lévy às novas tecnologias, Derrida (2001b) alerta para o perigo de conceber a tecnocientificidade como uma ameaça àquilo que consideramos espaços privados, uma vez que, no intuito de proteger o próprio ‘em casa’, possibilita-se a emergência de reações xenófobas – que, com efeito, põem em risco qualquer condição de hospitalidade. Segundo o autor, quanto mais se tem globalização, passagem de fronteiras e comunicação rápida, mais prementes se fazem as reivindicações pelo nacional, pelos nacionalismos e pelas configurações identitárias ou comunitárias. A virtualidade ameaça, ainda, levar à perda da propriedade, da proximidade, da familiaridade, da singularidade, da estabilidade e da solidez do lugar. No entanto, não há como esquecer que a fragilidade das relações e a expropriação dos espaços tidos como privados já estavam em curso com a (re)estruturação e a (re)configuração da sociedade tradicional, ocasionadas por uma dinâmica da sociedade contemporânea, cuja unificação dos mercados em um mercado global se pautou, sobretudo, no poder de produção e de difusão das informações.

Embora não aborde exclusivamente a virtualidade, em *O mal-estar da pós-modernidade*, Bauman (1998) trata a incerteza como permanente e irredutível e, por isso, causadora do mal-estar da pós-modernidade: “Tudo o que borra as linhas e atravessa as divisões corrompe divisões nítidas e arruína balizas” (BAUMAN, 1998, p. 28). Para o que nos interessa considerar sobre as incertezas e ameaças decorrentes das relações mediadas nas e pelas redes computadorizadas de vários nós descentralizados, o processo de desterritorialização, ao mesmo tempo em que promoveria maior espontaneidade e fluidez (das expressões, da comunicação, da interlocução, da exposição), dado o seu efeito de liberdade, produz incertezas e inseguranças, ao deixar turvo o que parece ser transparente, confuso o que deveria ser coerente e obscurece e torna tênues as linhas de fronteiras que deveriam ser claramente vistas.

Tais incertezas e inseguranças oferecem, assim, uma nova maneira e possibilidade de se pensar sobre uma crise da identidade (TURKLE & CASALEGNO, 1999), um modo de concebê-la como fluida, múltipla e complexa, e, também, ajudam a problematizar a epistemologia ocidental, baseada na linearidade e na origem dos sentidos, na verdade universal e no estabelecimento de dicotomias. A simplificação de procedimentos realizados pela máquina, além do ganho de tempo e de espaço, permite a transformação de diferentes possibilidades de maneira veloz, o que revela a potencialidade do virtual, para uma dinâmica que se (re)cria em uma infinidade de

possíveis combinações. Essa infinidade de possibilidades põe às claras a fragilidade das fronteiras e coloca em dúvida o que antes parecia irrefutável, coerente, claro e sólido.

Os estudos de Turkle (1996) destacam a importância das novas tecnologias para se pensarem as identidades (pós-)modernas, que se caracterizam como descentradas, fluidas, opacas e, também, para refletir sobre ideias como a instabilidade de significados e a ausência de verdades universais. As experiências *online* fornecem olhares outros, por meio dos quais somos encorajados a nos ver como múltiplos, flexíveis e em processo: um lugar de (re)construção de identidades fluidas e moventes e uma chance de explorar múltiplos aspectos da identidade. O relacionamento das pessoas com os computadores está mudando a maneira de sentirem e de pensarem sobre elas próprias, afirma a autora. Apostando na ideia de que a comunicação mediada por computador pode servir como um lugar de (re)construção de identidade, a autora postula: “[i]f we cultivate our awareness of what stands behinds our screen personae, we are more likely to succeed in using virtual experience for personal transformation” (TURKLE, 1996, p. 269)¹⁴.

Turkle (1996) baseia seus estudos em entrevistas com usuários que têm experiências diferenciadas com computadores, evitando diferenciar uma experiência real da virtual. Segundo a autora, há uma relação de intimidade estabelecida entre as pessoas e a máquina, à medida que esta se torna o lugar de fantasias e as deixa confortáveis com novos modos de pensar sobre as pessoas, sobre o mundo e sobre as identidades. As pessoas, ao fazerem uso de computadores para se conectarem a amigos ou interagirem em jogos, não o concebem como máquinas de cálculo ou de trabalho – uma atividade meramente técnica –, mas como máquinas com as quais estabelecem uma estreita ligação, uma “máquina íntima” (TURKLE, 1996, p. 26).

Ainda que acentue o fenômeno da exclusão relacionado à invasão das novas tecnologias, tal como pontuamos anteriormente, Santos (2003) nos aconselha a não descartar o estranhamento e a aproveitar a oportunidade de explorar o mundo ciberespacial em sua diferença, a suspender o julgamento e a entregar-se a um mundo paralelo dentro do nosso, uma vez que o virtual irrompe no que se tem como realidade, deslocando horizontes.

¹⁴ Em Português: “Se cultivarmos nossa consciência do que se passa com nossos personagens da tela, temos uma maior probabilidade de êxito em usar uma experiência virtual para uma transformação pessoal” (TURKLE, 1996, p. 269- tradução nossa).

A desterritorialização, entendida por Santos (2003) como uma profusão de espaços e de tempos que se sucedem, se alternam e se relativizam, traz uma mudança na dimensão e, com ela, uma grande mudança de perspectivas. “A realidade ampliada desloca nossa realidade habitual, relativiza-a, abrindo-nos possibilidades novas – que podem ser boas ou ruins, mas que serão certamente diferentes do que já experimentamos” (SANTOS, 2003, p. 114), o que mina nossas certezas a respeito da validade dos critérios a partir dos quais nos guiamos. Citando Vattimo, Santos (2003, p. 113) considera que a realidade seja mais o resultado do cruzamento, da contaminação das imagens, das interpretações, das múltiplas reconstruções que a mídia distribui, o que coloca em destaque a crise do princípio da realidade.

Tal crise, destacada por Santos (2003), encontra eco em Baudrillard (2001), para quem a realidade como entidade absoluta e totalizadora é uma ilusão: “fazer acontecer um mundo real é já produzi-lo, e o real jamais foi outra coisa senão uma forma de simulação” (BAUDRILLARD, 2001, p. 41). O que existe é, então, um efeito de real, de objetividade, e não o real em si. Quando declarou que a guerra do Golfo nunca existiu, o autor se posicionava contra a superstição da realidade das coisas. A guerra se instituiu como uma simulação, uma ilusão, que os sistemas midiáticos exibiram como a realidade dos fatos. Com esse exemplo, o autor destaca o mundo como construção totalizável, produtora de contínuas simulações de realidade.

Numa vertente, que é mais crítica e muito mais desconfiada, se comparada às de Lévy (1996) e de Turkle (1996), Baudrillard (1997 [2002]) considera que a realidade virtual, ao se encontrar presente em todos os lugares, abole toda e qualquer distância (entre os polos, entre os sexos, entre sujeitos e objetos): “a demasiada proximidade do receptor e da fonte de emissão cria um efeito Larsen que confunde as ondas. (...) Por toda a parte onde opera essa promiscuidade, essa colisão dos polos, há massificação” (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 129-30]). A multiplicidade de pontos de conexão e a descentralização do acesso físico instauram “novas” possibilidades de alcance, “novos” limites, poderes e, também, “novas” ameaças para os sujeitos, à medida que antigos referenciais se tornam confusos, volúveis e instáveis.

A realidade virtual, ao misturar o que se tinha como separado, ao mesmo tempo em que gera uma maximização da produção, que se dá independentemente do confinamento territorial, faz com que se multiplique a preocupação em garantir a segurança em torno de tudo o que há de aleatório, de forma a trazer equilíbrio. À situação de instabilidade e à deriva, Baudrillard (1997 [2002, p. 46-48]) atribui o

conceito de “estágio metereológico”, anunciando a condenação das sociedades à maldição da tela, das sondagens e da especulação que levariam a uma desestabilização do social, uma vez que o princípio da incerteza, generalizada e coletiva, é elevado ao *status* de regra do jogo.

Diante das discussões arroladas pelos autores, parece-nos indiscutível a ideia de que somos encorajados a ter uma experiência virtual e de que é cada vez mais difícil escapar ou fugir dela. Apenas aceitando a prerrogativa de que sujeitos e tecnologia estão fortemente ligados, poderemos questionar a ‘realidade do virtual’ e a ‘virtualidade do real’, procurando compreender, a partir das possibilidades e das ameaças produzidas pelas relações entre o sujeito e essas tecnologias, não o que o sujeito produz, mas, no caso desta tese, o modo como o sujeito professor é produzido nas suas relações com ou mediadas pela máquina, ou, ainda, tentando saber o que pode esse sujeito fazer com o que dele foi/é feito.

1.3 Redes sociais e de controle: o sujeito e o discurso da/na (pós-)modernidade

Fatos como a campanha presidencial de Barack Obama, organizada pelos jovens nas redes sociais, as campanhas de solidariedade realizadas por internautas para ajudar as vítimas do terremoto e do tsunami no Japão e a mais recente organização política de massa no Egito para a mudança de governo destacam a força, tanto social, quanto solidária, das redes sociais, o que promove e reforça o imaginário de “progresso” social relacionado ao surgimento das redes virtuais de informação e comunicação. Tal “progresso”, ao mesmo tempo em que trouxe grandes benefícios e experiências para os sujeitos, promoveu questões alarmantes. Uma delas é a que se refere às novas formas de o sujeito se organizar simbolicamente, a fim de viver sua experiência subjetiva, e construir novos modos de subjetivação (FOUCAULT, 1984a [2004, p. 234-39]). Temos, então, uma operação historicamente determinada, que produz modos de existência, estilos de vida e relações afinados com o funcionamento de uma dinâmica (pós-)moderna.

Esclarecemos que, nesta tese, consideramos os processos de subjetivação formados por modos de subjetivação, como maneiras pelas quais o indivíduo se constitui sujeito de sua própria existência e, ao mesmo tempo, por modos de

objetivação, os quais determinam em que condições alguma coisa ou alguém pode se tornar objeto para um conhecimento possível (FOUCAULT, 1984a [2004, p. 235]). Os modos de subjetivação são demarcados por dispositivos historicamente constituídos e, portanto, podem se desfazer, transformando-se, à medida que novas práticas de subjetivação se engendram. Por dispositivos, o entendemos como um sistema de códigos e de regras de comportamento, cuja ênfase é posta nas formas de relação do sujeito consigo próprio, nos procedimentos e técnicas por meio das quais ele as elabora, nos exercícios pelos quais ele se propõe a si mesmo como objeto a conhecer e nas práticas que permitem transformar seu próprio modo de ser (FOUCAULT, 1984d [2004, p. 214-15]).

Influenciados pela complexidade e pela atualidade dos estudos foucaultianos, é possível afirmar que as redes sociais virtuais se constituem em ambientes mediados por regimes de verdade¹⁵ e de controle dos sujeitos, por meio dos quais o sujeito se vê submetido a um sistema de interdições e sujeições, que passam a atuar sobre a sua subjetividade, construindo modos de existência e modos de se relacionar com o mundo e com as demais pessoas. Isso significa que esses sujeitos, ao mesmo tempo em que se servem das redes sociais, são por elas submetidos. Em toda a rede computadorizada, podemos situar o aparecimento de formas de subjetividade, de formas de saber e de relações entre o homem e a “verdade” que merecem ser estudadas e problematizadas. Portanto, é importante trazermos à baila estudos que concebam o ciberespaço como “lugar de origem de um determinado número de formas de verdade” (FOUCAULT, 1973 [1996, p. 12]).

Não há como deixar de realçar a importância das tecnologias de informação e comunicação para o processo de mudança da ordem social. A sua incorporação no cotidiano das pessoas permitiu maior mobilidade e alcance das suas relações, uma (con)fusão entre o público e o privado, entre o conhecido e o desconhecido, uma vez que a constituição do sujeito se dá num ‘local’ onde as fronteiras são apagadas e, paradoxalmente, onde o controle passa a ser intensificado. Tal controle se dá, por exemplo, pela presença de moderadores nas comunidades virtuais de professores de inglês analisadas nesta tese, tal como discutiremos mais adiante¹⁶, o que nos permite declarar que as redes sociais virtuais tornam-se, então, a essência de um projeto (pós-)

¹⁵ Segundo Foucault (1979a, p. 12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” – grifos do autor.

¹⁶ Item 3.2.1 do capítulo metodológico desta tese.

moderno, na medida em que é, também, por meio delas que tal projeto toma forma e se intensifica.

Assim, entendemos que o ciberespaço funciona como um centro potencial de circulação, de disseminação e de construção de discursos, um dispositivo de dominação, na qual os sujeitos se situam em um jogo de verdade, definido por um saber, por uma ordem pré-estabelecida e por um modelo de sujeito. À luz dos estudos de Foucault (1973, 1975, 1979, 1984), julgamos pertinente entender como funcionam certos jogos de verdade no ciberespaço e como esses instauram regras de conduta e inauguram um novo agenciamento¹⁷ dos sujeitos que a eles se encontram submetidos. Tal submissão pode ser explicada pelo fato de que as tecnologias de informação e comunicação, amparadas pelo discurso da ciência e da mídia, incorrem em efeitos de verdade e mitificação, uma vez que são concebidas como um processo natural e não como uma construção social.

Com as mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas promovidas com o final da Segunda Guerra Mundial e com a implementação e a expansão das tecnologias de informação e comunicação no final do século XX, os meios tradicionais de confinamento, que operavam em um sistema fechado de fronteiras bem delimitadas, como, por exemplo, a igreja, a escola, a família, a fábrica, a prisão e o hospital, passam por reformas e são substituídos por formas outras de controle, as chamadas sociedades de controle, que, por serem descentralizadas, produzem um efeito de liberdade. Contudo, a implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação continua a “integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos” (DELEUZE, 1990 [1992, p. 220]), eficientemente operados por máquinas de informação e computadores: “substituindo a antiga sociedade disciplinar-totalitária, a sociedade da hipervigilância está a postos” (LIPOVETSKY, 2004, p. 55), por meio de câmeras e aparelhos eletrônicos de identificação de pessoas instalados nas ruas, nos *shopping centers*, nos transportes coletivos e também nas empresas. Há, pois, uma maneira de gerar comportamentos, que se realiza com o mínimo de coerção e o máximo de reflexão e conscientização possível, acentuadas, paradoxalmente, pela ação efêmera dos meios de comunicação e relacionamento virtuais.

Esses processos de transformação contínua da ordem social se realizam de maneira intensiva e extensiva, levando ao surgimento de certa configuração social. O

¹⁷ Esse termo é discutido no item 2.3 - Subjetividades (re)dobradas no mo(vi)mento (pós-)moderno.

sujeito se vê, então, diante de uma complexa variedade de escolhas, remetido a trocas flutuantes, em uma sociedade que funciona por redes flexíveis e velozes, que o modulam permanentemente, por meio de um controle contínuo e de um “novo” regime de dominação. Desse modo, podemos dizer que o mundo (pós-)moderno constitui-se em um modelo rizomático (DELEUZE & GUATTARI, 1980 [1995]), à medida que adquire uma dimensão de infinitude, com caminhos multiplicados e desdobrados para dimensões não previstas e não controláveis, que permitem a produção de uma subjetividade não mais limitada a lugares específicos de fronteiras resguardadas como outrora, mas expandida em um espaço imaterial das redes comunicacionais, informacionais e relacionais, proliferando os chamados “não-lugares”¹⁸ (AUGÉ, 1994), concebidos como espaços de transitoriedade e de rápida circulação.

Tal modelo acentua uma espécie de crise das instituições, o que leva os sujeitos a viverem em um ambiente mais segmentado e diverso que outrora. Diante da pluralização dos modos de vida daí resultantes, eles se veem na necessidade de efetuar muitas escolhas, gerando modos de existência, que aqui assumimos como sendo sempre produzidos na e pela exterioridade.

Apesar desse efeito de multiplicidade e de abertura causado pela dissipação das fronteiras no mundo virtual, é nas participações dos professores de inglês em comunidades virtuais de relacionamento, objeto de análise desta pesquisa, que julgamos possível perceber certos dispositivos de controle (pós-)moderno, por meio do qual esses sujeitos se apresentam determinados por uma ordem de discurso que causa os seus dizeres, as suas participações e a construção de determinadas posições sujeito.

Freud (1921,[1996]) resume o comportamento psicológico de um grupo como excessivamente emocional, impulsivo, violento, inconstante, contraditório e extremado em sua ação, apresentando apenas as emoções rudes e os sentimentos menos refinados; extremamente sugestível, descuidado nas deliberações, apressado nos julgamentos, facilmente influenciado e levado, despedido de auto-respeito e de sentidos de responsabilidade, com um comportamento que se assemelha mais ao de uma criança indisciplinada ou ao de um indivíduo passional.

Os indivíduos transformados num grupo são colocados na posse de uma espécie de mente coletiva que os faz sentir, pensar e agir de maneira muito diferente

¹⁸ Augé (1994) considera a internet como um ‘não-lugar’, à medida que essa se apresenta como um espaço que possibilita apenas relações efêmeras, fluidas e voláteis, onde não há memória e, mais ainda, onde a criação de laços afetivos e relacionais fica impossibilitada.

daquela pela qual cada membro, tomado individualmente, sentiria, pensaria e agiria, caso se encontrasse em estado de isolamento. Seus dotes particulares se apagam num grupo, e sua distintividade desaparece: o que é heterogêneo submerge no que é homogêneo. Num grupo, todo sentimento e todo ato são contagiosos, levando o indivíduo a sacrificar seu interesse pessoal ao interesse coletivo.

Bauman (2003), por sua vez, associa o termo comunidade à sensações de segurança conforto e aconchego, sempre uma coisa boa, e, por essa razão, desejada com ardor. É a possibilidade de contar com a boa vontade dos outros, cujo dever é sempre o de ajudar o(s) outro(s) e cujo direito é o de esperar a ajuda de que se precisa. Na comunidade, não se deseja má sorte uns aos outros, pois “nunca somos estranhos entre nós. (...). O que essa palavra evoca é tudo aquilo [de] que sentimos falta e de que precisamos para viver seguros e confiantes” (BAUMAN, 2003, p. 8-9), outro nome para o paraíso perdido, mas muito desejado. No entanto, para o autor, a vida em comunidade nos priva da liberdade e da individualidade: segurança e liberdade, comunidade e individualidade são qualidades urgentes e indispensáveis, mas, ao mesmo tempo, incompatíveis e inconciliáveis.

É pertinente destacar que os efeitos de sentido que a concepção de grupo em Freud (1921 [1996]) e de comunidade em Bauman (2003) produzem aproximam-se do imaginário dos professores inscritos em comunidades virtuais, materializado durante as discussões sobre suas participações nas comunidades virtuais de relacionamento, como ilustramos a seguir¹⁹:

R1 - (ELT Online community – Chris Lima’s Research Project – Read the results!) *I have been lucky enough to read the whole 46-page academic paper and it is fascinating to see the insights of our most active community members. The good news is that everyone seems to agree that the community is useful and interesting... the only problem faced by most of us is LACK OF TIME!!! Well, here at the British Council, we’ll try and start working on a Time Machine... so teachers get a chance to spend a few hours each week just ‘catching up’!! Bye for now.* (Graeme, 15.1.2009)²⁰²¹

¹⁹ Esclarecemos que os recortes ilustram as relações entre os dizeres dos professores inscritos em comunidades virtuais de relacionamento e o discurso e o sujeito da (pós-)modernidade, os quais, assumimos, encontram-se imbricados.

²⁰ Em Português: (BC – Leia os resultados do projeto de pesquisa de Chris Lima!) Tive muita sorte em ler todas as 46 páginas do trabalho acadêmico e é fascinante ver as ideias da maioria de nossos membros ativos da comunidade. A boa notícia é que cada um parece concordar que a comunidade é útil e interessante... o único problema enfrentado pela maioria de nós é FALTA DE TEMPO!!! Bem, aqui na British Council, nós vamos tentar e começar a trabalhar com uma Máquina do Tempo... e então os

De acordo com Santos (2003), o progresso tecnocientífico, com a introdução da competência tecnológica, aguçou a luta pela sobrevivência, atribuindo uma superioridade incontestável àqueles que participam do universo virtual, como emerge no recorte discursivo do professor Graeme, que se considera com bastante sorte (*lucky enough*) pela possibilidade de acessibilidade promovida pela comunidade virtual ELT da rede British Council, à qual ele pertence e da qual participa e, portanto, pela possibilidade de acesso às “benesses” do mundo virtual, como, por exemplo, atualização e modernização. Há, pois, uma veneração às redes sociais, como se a simples participação das pessoas ou o seu acesso garantisse a ocorrência de mudanças e uma posição privilegiada em relação aos que não têm uma possibilidade de acesso ou mesmo aos que não querem participar da rede.

Nesse imaginário, essas redes sociais associam-se a sensações de completude, completude essa que carrega a possibilidade e o desejo de atualização e modernização que parece se concretizar, exclusivamente, via redes sociais de relacionamento de professores. É como se o simples fato de pertencermos a uma rede social virtual e dela participarmos (mesmo que não tão assiduamente como, no caso, o professor Graeme gostaria) garantisse a ocorrência de mudanças significativas em nossas vidas, como atualizar-se ou modernizar-se, por exemplo. Revivem-se, assim, sonhos antigos mesmo diante de “novas” tecnologias de comunicação, que (re)introduzem comportamentos igualmente antigos diante da reverência a imagens totêmicas: endeusando-as e, com isso, atribuindo-lhes poderes, como, por exemplo, o de mudança e o de “felicidade”.

Podemos notar que as forças do capitalismo e do desenvolvimento tecnológico suscitaram novas demandas, abrindo e aprofundando carências e ampliando as distâncias entre as pessoas e as classes sociais. É o “darwinismo social” (SANTOS, 2003, p. 126), uma lógica de sobrevivência que se legitima e se naturaliza, ampliando a ideia do “ou eu ou você”, já que o próprio sistema passa a ser excludente por não poder incorporar a todos no universo capitalista dos consumidores, dentre os quais se destacam os virtuais. É importante, pois, questionar o que pode ser considerado um

professores têm a chance de passar algumas horas de cada semana apenas se atualizando!! Até mais. (Graeme, 15.1.2009 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1424&po...> (acesso em 02.09.2009).

²¹ Os recortes discursivos que compõem o *corpus* da pesquisa serão assim organizados: i) o nome da rede social; ii) o título do fórum de discussão; iii) a mensagem postada e, iv) entre parênteses, o nome do professor e a data de postagem da mensagem.

“desenvolvimento” tecnológico e pensar nas possibilidades de este acarretar uma exclusão ainda maior daqueles que não possuem uma competência tecnológica ou os que não conseguem se incluir ou se adaptar a uma lógica capitalista e consumista que tem as chamadas novas tecnologias como suas grandes representantes.

Assim como Baudrillard (1997 [2002, p. 20, 144]), para quem o novo espaço público, ao invés de trazer novas possibilidades de expressão, liberdade e franqueza, implica novas formas de servidão voluntária, enfatizadas pelo feudalismo tecnológico do qual nos encontramos inteiramente dependentes, Lipovetsky (2004) considera que os tempos hipermodernos se caracterizam por uma disciplina que consiste mais em controlar os homens que em libertá-los. Reforçando o conceito foucaultiano de disciplina (que se refere, basicamente, a um conjunto de regras, cujos efeitos produzem uma conduta normatizada e padronizada, contribuindo para o adestramento e submissão dos indivíduos), Lipovetsky (2004) acentua a superficialidade e a frivolidade da sociedade, que impõe a normatividade não mais pela disciplina, mas pela escolha e pela espetacularidade, e, acrescentamos, pela sedução. Ressalta-se, dessa maneira, a observação de que a sanção contra os que não participam das redes sociais está justamente no “horror de perder uma experiência que os outros (tantos outros) prezam e de que desfrutam” (BAUMAN, 2003, p. 63), ou, para o professor Graeme, a sanção estaria em não ter a “sorte” de acessar as 46 páginas do trabalho acadêmico, disponibilizado na rede virtual na qual ele se inscreve.

Desse modo, para Lipovetsky (2004, p. 20), “[o]s mecanismos de controle não sumiram; eles só se adaptaram, tornando-se menos reguladores, abandonando a imposição em favor da comunicação”, como aparece no recorte abaixo:

R2 - (ELT Online community – Chris Lima’s Research Project – Read the results!)²² ... *I really like hanging around here [in the BC ELT Community]. If I have to use the Internet, for sure, visiting the ELT Community is a must. Since the first time I started using this for over 3 years ago I have put this as one of things I deal with over the internet. And it costs me nothing to come online and deal with this community. It is not necessary to spend more than 10 minutes on it if you come every single day. (...).* (Paulo, 16.1.2009)²³

²² Esse recorte será retomado, em sua íntegra, no item 4.2.1.

²³ Em Português: (BC – Leia os resultados do projeto de pesquisa de Chris Lima!) ... Eu gosto mesmo de passar o tempo aqui [na comunidade de professores de inglês do British Council]. Se eu tiver que usar a Internet, com certeza, visitar a ELT Community é imprescindível. Desde a primeira vez que comecei usando isto há mais de três anos eu considero uma das coisas com as quais eu me ocupo na internet. E não me custa nada entrar e ocupar-me com essa comunidade. Não é necessário mais do que 10 minutos se

Observamos, nesse recorte, que, ao mesmo tempo em que acentua as facilidades e o prazer em lidar com a comunidade virtual, o professor Paulo acaba (se) impondo um tempo ou período mínimo de participação (*10 minutes, every single day*). As participações em redes sociais mediadas pelo computador supõem, em seu princípio, uma maior liberdade e autonomia, que seduzem pela possibilidade de deslocamento e subversão da noção de tempo e de espaço. No entanto, tal liberdade e autonomia, ao que tudo indica, acarretam mais responsabilidades aos participantes dessas redes, uma vez que lhes impõem a necessidade de experiências “novas” e, além disso, demandam a assiduidade e a permanente participação nas discussões e o consumo dos ‘serviços’ oferecidos pelas redes, tal como notamos no dizer de Paulo.

Diante da desestruturação das instituições sociais e de seu controle, vivemos em uma época cuja sensação é de autocontrole, independência e liberdade. No entanto, entendemos que “todo ganho em autonomia se faz à custa de nova dependência”, como declara Lipovetsky (2004, p. 21). Depreendemos, pois, a ideia de que a era (pós-) moderna se apresenta na forma de um paradoxo em que coexistem duas lógicas, aparentemente contraditórias, mas que se implicam uma na outra: uma que valoriza um tipo de autonomia e outra que alimenta e aumenta a dependência.

Portanto, ‘navegar’ na rede e, no caso, pertencer a comunidades virtuais de relacionamento, outrora um privilégio e uma conquista, se tornou, agora, imprescindível (*a must*), uma “nova” necessidade e, ainda, uma necessidade a mais. Diante da ditadura tecnológica, cuja demanda gira em torno de participar efetivamente desses espaços virtuais de comunicação e relacionamento, sob o risco de ser excluído ou sob o risco de não sermos ‘atualizados’, sucumbimos a essa exigência (como no recorte acima, em que Paulo considera que não lhe custa nada participar da comunidade virtual - *it costs me nothing*) e nos tornamos subordinados aos ditames de uma lógica do desenvolvimento tecnológico, que sugere e intensifica a obrigatoriedade de uma participação em redes virtuais.

À imprescindibilidade e à necessidade, que nos é imposta para uma filiação nessas redes virtuais, relaciona-se o caráter de trivialidade e, portanto, de naturalidade dessas participações. Tal caráter de naturalidade implica na inquestionabilidade da

... você se conecta todo santo dia. (...). (Paulo, 16.1.2009 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1424&po...> (acesso em 02.09.2009).

importância dessas redes e na aceitação passiva de seus usuários, visto que pertencer ou fazer parte de ambientes virtuais de relacionamento é uma prática afinada com o espírito de (pós-)modernidade, que funciona como uma espécie de argumento por autoridade, a partir de certos jogos de verdade, que nos colocam diante da obrigação da iniciativa de pertencer e participar dessas redes, sob pena de não sermos nem modernos nem atualizados, reforçando a memória de um ‘eu cartesiano’, uma vez que, acredita-se, não há busca fora da rede. Como principais produções da sociedade atual do espetáculo²⁴, essas redes sociais virtuais se apresentam com uma enorme positividade: “[n]ão diz nada além de “o que aparece é bom, o que é bom aparece”” (DEBORD, 1967 [2004, p. 16,17])²⁵. Não há, então, saída: atualizar-se ou até mesmo transformar-se, participando de redes virtuais de relacionamento, se reforçam, como emerge do recorte seguinte:

R3 - (Orkut – continuem indicando sites é muito educativo) *aprendi muito com os sites recomendados era uma professora medíocre depois que entrei nesta comunidade, sou uma professora esforçada, e os alunos dizem que sentem saudades das minhas aulas, acredito que estou bem melhor. Agradeço a todos, vamos partilhar mais idéias (sic) lucrar é bom, mas trocar idéias (sic), fazer amizades é fundamental, considero esta comunidade de auto-ajuda e de aperfeiçoamento profissional. BJS! (Daniella, 12.11.2008)*²⁶

A facilidade e a disponibilidade dos bens e serviços, os quais, nessas redes, se resumem a informações e a ideias, trazem uma “confortável vertigem dessa interação eletrônica e informática” (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 132]), uma espécie de realização ao, imaginariamente, facilitar e transformar a vida de seus usuários, como, por exemplo, a da professora Daniella, no recorte acima, que, de *medíocre*, passou a ser uma professora *esforçada, bem melhor*, ou, ainda, do professor Paulo, que posta o seguinte comentário:

R4 - (ELT Online Community – Another question) (...) *In addition to that, this community has helped me become more proud of being an ELT*

²⁴ Esse conceito será discutido no item 1.4 – O espetáculo nas redes sociais

²⁵ Grifos do autor.

²⁶ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=170763&tid=2498257748100728271> (acesso em 27.10.2009).

professional, that is why I got much focused on the public education.
(Paulo, 30.09.2008)²⁷

e, ainda, da professora Lizlima:

R5 - (ELT Online Community – Ask a question about English grammar)
For me this site has been a good virtual place to learn English and to interact with other teachers. It's very important to share experiences and discuss about teaching (Lizlima, 20.1.2009)²⁸

Como objetos de contemplação, essas redes virtuais representam o *locus* da transformação e, portanto, constituem-se em ambientes sacralizados, aos quais são atribuídos, geralmente, um caráter positivo e produtivo, o que explicaria uma forma de alienação do espectador frente ao objeto contemplado. Imersos em práticas e relações virtuais, nada é questionado, uma vez que só há espaço para uma espécie de encantamento e de realização: “o sujeito realiza-se perfeitamente aí [na virtualidade], mas quando está perfeitamente realizado, torna-se, de modo automático, objeto; instala-se o pânico” (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 133]). Ao tratar do ciberespaço como um espaço em que a liberdade e a descoberta são meras simulações, Baudrillard (1997 [2002]) considera que o êxtase da comunicação consiste na interrogação automática que encontra a resposta automática da máquina, uma vez que “o operador interage com elementos conhecidos, *sites* estabelecidos, códigos instituídos” (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 132]).

Observamos, assim, que o imaginário dos usuários das comunidades virtuais sobre as (suas) participações em redes sociais encontra-se afinado com o discurso das novas tecnologias, que atribui a elas possibilidades de inclusão, de progresso, de transformação e de acesso ao conhecimento, que passa a ser reduzido à informação e atribui sentido às práticas profissionais desses sujeitos e, até mesmo, às suas experiências pessoais. Disso decorre a observação de que tanto a revolução tecnológica

²⁷ Em Português: (ELT Online Community – Uma outra questão) (...) Além do mais, essa comunidade ajudou a me tornar mais orgulhoso de ser profissional da língua inglesa, é por isso que me concentrei mais na educação pública. (Paulo, 30.09.2008 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1381&po...> (acesso em 02.09.2009).

²⁸ Em Português: (ELT Online Community – Faça uma pergunta gramatical da língua inglesa) Para mim este site tem sido um bom espaço virtual para aprender inglês e interagir com outros professores. É muito importante compartilhar experiências e discutir sobre aprendizado. (Lizlima, 20.1.2009 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=116&start...> (acesso em 10.09.2009).

quanto o processo de estruturação capitalista, que dela se serve e que a ela alimenta, se materializam em um cenário flexível e descentralizado, embora não menos potente em termos de produtividade e de controle. Desse modo, parece-nos incontestável o fato de que nessas redes há uma relação de imbricamento e de coexistência da sociedade tanto de controle quanto disciplinar.

Foucault (1973 [1996]) faz uma distinção do tratamento dado ao corpo tanto na sociedade disciplinar quanto na de controle. Segundo ele, na sociedade disciplinar, o corpo dos indivíduos era feito para ser supliciado e castigado. Na de controle, o corpo é “o que deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (FOUCAULT, 1973 [1996, p. 119]). Nesse sentido, acreditamos que as relações mediadas pela máquina, “longe de esmagarem a subjetividade, produzem possibilidades de relação dos sujeitos consigo mesmos como sujeitos de certo tipo” (ROSE, 2001, p. 199), por meio e a partir de práticas nas quais o sujeito se elabora, se (trans)forma e atinge um certo modo de ser.

Partindo dessas considerações, podemos aventar que as produções discursivas dos professores de inglês inscritos em comunidades virtuais de relacionamento se apresentam com a tarefa de produzir e de controlar comportamentos e, simultaneamente, condenar outras formas de conduta e de vivências pedagógicas que não as padronizadas. Os modos de subjetivação nesses ambientes, por sua vez, são pautados em padrões estabelecidos advindos do processo de normatização social, a qual compõe uma “política geral de verdade”²⁹ (FOUCAULT, 1979a, p. 12), visando à intensa e permanente regulação das condutas, que tenta converter o professor a um estado de normalidade, uma vez que transforma a diferença em algo a ser eliminado. No entanto, essa normalização não pode ser confundida com opressão, visto que ela se apresenta mais como uma “forma de exercício de maximização do prazer pela tecnologia de poder que inclui a todos” (STEINBERG, 2004, p. 171).

Nessa perspectiva, uma sociedade caracterizada por redes computadorizadas não é composta de “mecanismos globais em equilíbrio somando-se a mecanismos locais disciplinares, mas de mecanismos descentralizados, sem regularidade de conexões, mas que ainda assim funcionam”, segundo Steinberg (2004, p. 180-81). A rede de computadores, pela sua descentralização do acesso físico, se apresenta como um

²⁹ Segundo Foucault (1979a, p. 12), tal política corresponde aos “mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros”.

poderoso mecanismo de poder, de extração da produtividade, que não precisa ser global para ser produtiva, uma vez que até os que não se encontram ‘plugados’ sentem os efeitos da rede, apontando, assim, para o que Steinberg (2004, p. 190) chama de “política em pedaços, ou em *bits*”. Apesar da suposta ou aparente liberdade e igualdade (de relações e de condutas), a rede de computadores funciona por meio de vigilância e regulação e, desse modo, pode ser concebida não apenas como uma tecnologia material, mas, sim, e principalmente, como uma tecnologia de poder.

Assumirmos, nesta tese, as redes virtuais como espaços legítimos de esforço de normalização de condutas, reforça a ideia de que estamos vivendo em uma era em que a multiplicidade e a volatilidade, ao mesmo tempo em que dificultam, ajudam no aumento da vigilância e do controle. A regulação de comportamentos, a instituição de condutas e a exclusão de atitudes diferentes daquelas consideradas padrão são postas em funcionamento também nesses ambientes virtuais.

No texto *O olho do poder*, Foucault (1979b, p. 209-227) discorre sobre o *Panopticum*, de Jeremy Bentham, uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância, através de um sistema ótico em que um grande número de pessoas estaria nas mãos de um pequeno número, considerando a visibilidade organizada inteiramente em torno de um olhar dominador e vigilante: uma visibilidade universal, que age em proveito de um poder rigoroso e metódico. Assim, como bem defende Bauman (2008, p. 58), pensamos que as redes virtuais, frutos de um sistema contemporâneo, estão mais ligadas ao sinóptico, em que é possível observar os vários olhares convergindo para um só e, ainda, a vigilância, o monitoramento e a correção da conduta dando lugar à autovigilância e ao automonitoramento: “em lugar de colunas em marcha, enxames que encontram seu caminho sem a colaboração e as ordens do estado-maior” (BAUMAN, 2003, p. 115). Enquanto no sistema panóptico, o olhar impedia o mal e até mesmo o desejo de fazê-lo, no sinóptico, o olhar engendra, como nos parece acontecer, nas redes sociais virtuais, uma gestão dos sujeitos que estabelece a interiorização de modelos e condutas.

1.4 O espetáculo nas redes sociais

A crise das instituições sociais é uma característica que tem se acentuado desde meados do século passado. O papel de cooperação, característico da instituição família do início do século XX, por exemplo, deu lugar à liberdade e aos direitos do indivíduo – ao culto do individualismo. Pretendemos abordar, neste item, como os meios de comunicação de massa, mais especificamente, como as redes computadorizadas de comunicação, informação e interação, ao estruturarem as principais atividades econômicas, sociais, políticas e culturais, reconfiguraram as tradicionais formas de socialização, que se tornaram, paradoxalmente, mais centradas no indivíduo.

Em uma ordem social tradicional, o sujeito é regulado por instituições e pelos seus sistemas de regras, que lhe oferecem segurança, com possibilidades e impossibilidades bastante precisas e cujas escolhas são já instituídas. Com a intensiva e extensiva modernização e a contínua transformação do social, advindas, principalmente, da revolução tecnológica – que, postulamos, constituiu uma ferramenta básica para a reestruturação global do capitalismo –, o mundo tradicional perde seu traçado de linhas claras e precisas e adquire uma dimensão de infinitude de opções e de possibilidades de escolhas, com rotas e caminhos multiplicados.

Esse processo de liquefação das estruturas sociais e das regras por elas instituídas leva à constituição de uma sociedade definida por Bauman (2005) como líquido-moderna, onde se tem a passagem de uma fase sólida da modernidade para uma fase fluida, assim chamada por não conseguir manter a forma por muito tempo. Em um ambiente fluido de oportunidades fugazes e de seguranças frágeis, “não há como saber se o que nos espera é uma enchente ou uma seca – é melhor estar preparado para as duas possibilidades”, pondera Bauman (2005, p. 57).

É nessa configuração social líquido-moderna que os desejos e os projetos dos indivíduos passam a ser de curta duração, em que são induzidos a uma lógica de permanente descarte e renovação (de objetos e bens de consumo, de imagens, de identidades) e reduzidos à condição de consumidores, ao instaurar uma cultura hedonista, cuja premissa se resume em consumir e, assim, gozar cada vez mais. O consumismo institui e expande uma lógica mercantil que invade todos os ambientes e molda as relações entre os sujeitos na (pós-)modernidade, por meio da qual é possível

reconhecer uma sociedade de consumo que “se exhibe sob o signo do excesso, da profusão de mercadorias, do frenesi consumista, desmesurado e sem limites. (...). Até os comportamentos individuais são pegos na engrenagem do extremo” (LIPOVETSKY, 2004, p. 54-55).

Não é sem razão que Bauman (1998) considera a vida, em uma versão (pós)moderna, organizada em torno do dever de um consumo excessivo e permanente, nunca inteiramente satisfeito, devido à constante renovação das ofertas (de bens, de produtos ou de necessidades), e, ainda, a uma intensa atividade do sujeito como um consumidor, o qual deve viver a fundo as sensações nunca antes experimentadas e mais intensas do que quaisquer antes provadas: cada nova sensação deve ser maior e mais irresistível do que a anterior.

Essa versão líquido-moderna da sociedade se intensifica a partir de um certo modo de relação entre as pessoas e o mundo, mediada pelas redes computadorizadas de comunicação, informação e interação, que, por conseguinte, contribuem para a criação de modos de consumo, facilitados, inclusive, pela desterritorialização, amplitude, diversificação e acesso móvel dessas redes. Nesses ambientes desterritorializados, julgamos ser possível perceber o dinamismo de um mercado consumidor, através do qual as coisas se excluem e se substituem sozinhas, por meio da infinita e constante renovação dos produtos e objetos de consumo, que atraem os consumidores dos “não-lugares” (AUGÉ, 1994), induzindo-os a uma sensação de liberdade, definida em função do aparente poder ilimitado de escolhas. No entanto, em um mundo de opções (aparentemente) infinitas, são poucas as opções reais, uma vez que a abundância de ofertas para a escolha mascara uma condição de alienação e dependência a um estado de adição permanente. É o que nos ajuda a pensar Debord (1967 [2004]):

A falsa escolha em meio à abundância espetacular, escolha que reside na justaposição de espetáculos concorrentes e solidários e na justaposição de papeis (principalmente expressos e incorporados por objetos) que são ao mesmo tempo exclusivos e imbricados, desenvolve-se como luta de qualidades fantasmáticas destinadas a açular a adesão à banalidade quantitativa (DEBORD, 1967 [2004, p. 41]).

Em *A sociedade do espetáculo*, a crítica de Debord (1967 [2004]) se concentra no modo de produção capitalista (que, pensamos, tem o consumo como um

forte alicerce), que induz os sujeitos à contemplação passiva do mundo, da qual a televisão, como representante dos meios de comunicação de massa, na obra do autor, seria um dos sintomas dominantes.

Debord (1967 [2004]) contesta a perversão da vida (pós-)moderna, na qual se nota uma preferência pela imagem, pela aparência, pela ilusão e pela imobilidade, em lugar da atividade de pensar e de reagir com dinamismo. Nota-se a forte crítica do autor a qualquer tipo de imagem que leve o homem a um comportamento hipnótico ou a uma atitude meramente contemplativa, através da qual se percebe a sua alienação em favor do objeto contemplado e sua aceitação dos valores preestabelecidos pelo capitalismo global.

A ideia de contemplação passiva daí decorrente repousa na reflexão de que uma sociedade que funciona como um espetáculo leva a um grande empobrecimento da vida vivida, a uma crise da experiência, uma vez que a imagem se torna a principal ligação do indivíduo com o mundo, a sustentação de tudo. Com isso, tendemos a concordar com Debord (1967 [2004]), ainda que se referisse a outra tecnologia – a televisiva -, de que a disseminação das redes computadorizadas nos impõe o monopólio indiscutível das imagens, como referência mais importante de informação, sustentando a produção de regimes de subjetividade pré-estabelecidos.

Também para Baudrillard (1997 [2002]), os meios de comunicação de massa, mais especificamente, as tecnologias de informação e comunicação, são potencializadoras da alienação presente no modo de produção capitalista, uma vez que sua dinâmica de funcionamento é padronizada e, portanto, em grande parte previsível:

Há no cyberspaço a possibilidade de realmente descobrir alguma coisa? Internet apenas simula um espaço de liberdade e de descoberta. (...). Toda pergunta encontra-se atrelada a uma resposta preestabelecida. Encarnamos, ao mesmo tempo, a interrogação automática e a resposta automática da máquina. Codificadores e decodificadores – nosso próprio terminal, nosso próprio correspondente (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 132]).

Na análise sobre os meios de comunicação, Baudrillard (1997 [2002]) faz uma crítica ao processo de consumo contemporâneo, que se caracteriza, sobretudo, pela produção exagerada de imagens e mensagens, originando, assim, uma sucessão infinita

de simulações que se neutralizam umas às outras. Perde-se, assim, a noção de realidade, que passa a ser substituída por sondagens meramente especulativas.

O autor assume uma postura crítica em relação ao “otimismo tecnológico delirante” ou ao “encantamento messiânico do virtual” (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 19]), tomando a condição virtual como um dispositivo de esvaziamento de valores e parâmetros da realidade, da imaginação do real, do político e do social. O autor alerta para a total submissão do ser humano à virtualidade, ao declarar: “[d]e fato, a máquina (virtual) nos fala; ela nos pensa” (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 131]). Sua postura é, então, de total desalento quanto ao futuro da humanidade, uma vez que acredita que estamos todos num círculo vicioso onde só há artificialidade – nas relações humanas, na ciência, na política e no próprio pensamento. Tudo é irreal:

As máquinas só produzem máquinas. Isso é cada vez mais verdadeiro na medida do aperfeiçoamento das tecnologias virtuais. Num certo nível maquinal, de imersão na maquinaria virtual, não há mais distinção homem/máquina: a máquina situa-se nos dois lados da interface. Talvez não sejamos mais do que espaços pertencentes a ela – o homem transformado em realidade virtual da máquina, seu operador especular, o que corresponde à essência da tela (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 131])

O próprio homem, ao ‘navegar’ na internet, torna-se um complemento interativo da máquina, uma espécie de interface, na visão do autor. Baudrillard (1997 [2002, p. 20]) retrata sua preocupação com a dependência do mundo ao feudalismo tecnológico, chamando de “servos voluntários” os que acreditam no poder de persuasão da mídia.

Ampliando seu quadro interpretativo acerca da sociedade contemporânea, Baudrillard (1997 [2002]) desenvolveu a teoria do simulacro, a qual é ancorada na ideia de que o real é substituído por imagens. O autor alerta para o perigo dessa substituição, uma vez que nada se verifica pessoalmente, temos que confiar em imagens que outros escolheram. A lógica do mundo das imagens se apresenta, assim, como mais um mecanismo fundamental da reprodução da ordem capitalista. Além disso, o simulacro induz à convivência com incertezas, com instabilidades, com sondagens. “As coisas não têm mais uma, duas ou três dimensões: flutuam numa dimensão intermediária, numa escala de verossimilhança” (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 45]). Essa instabilidade anuncia a condenação das sociedades a versões meramente especulativas.

A partir das reflexões desses autores, depreendemos que a lógica do mundo das imagens se apresenta como mais um mecanismo fundamental da reprodução da ordem capitalista, em que as tecnologias de informação e comunicação adquirem um papel fundamental, uma vez que disseminam discursividades, que acabam por produzir modos de subjetivação.

Em uma reflexão sobre a subjetividade na “sociedade narcísica do espetáculo”, Birman (1999) conjuga as interpretações de Debord sobre a sociedade do espetáculo e as de Lasch sobre a cultura do narcisismo, refletindo sobre a configuração decididamente estetizante da subjetividade, cuja ênfase se concentra, paradoxalmente, na exterioridade e no autocentramento do sujeito.

O que caracteriza a subjetividade na cultura do narcisismo, segundo o autor, é a impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença, já que não consegue se descentrar de si mesma. O individualismo, como autocentramento absoluto do sujeito, aliado ao desaparecimento da alteridade, foi considerado por Lasch como traço fundamental da cultura do narcisismo, segundo Birman (1999). O autocentramento se apresenta inicialmente sob a forma da estetização da existência, na qual o que importa é a exaltação gloriosa do próprio eu.

Tudo isso se condensa naquilo que se denominou, desde o final dos anos 60, cultura do espetáculo. O sujeito da cultura do espetáculo encara o outro apenas como um objeto para seu usufruto. Dessa maneira, vive permanentemente em um registro especular, em que o que lhe interessa é o engrandecimento da própria imagem. Na cultura do espetáculo, o que se destaca para o sujeito é a exigência infinita da *performance*, que submete todas as suas ações. Nessa *performance*, marcada pelo narcisismo, o que importa é que o eu seja extensa e intensivamente glorificado.

Dessa forma, para Birman (1999), na sociedade pós moderna:

o sujeito se desdobra nas ideias de exterioridade e teatralidade. Voltada para a existência no espetacular, a individualidade se configura pelos gestos constitutivos de seu personagem e de sua *mise-en-scène*. Assim, o que importa é a *performatividade* de sua inserção no espetáculo da cena social. (...). As ideias de intimidade e interioridade tendem ao silêncio no universo espetacular. (...). A economia narcísica da individualidade é valorizada e incrementada ao máximo, é só o que interessa são

as gesticulações performáticas na cena espetaculosa do mundo (BIRMAN, 1999, p. 246)³⁰.

Diante desse contexto, assumimos a pertinência de considerar as redes sociais virtuais como um ‘instrumento’ importante para esse processo de exaltação de si mesmo, uma vez que, em tempos (pós-)modernos, o sujeito se esmera para estar sempre ‘presente’ nesses ambientes, como forma de se sentir pertencente a um mundo globalizado e, desse modo, poder, como vimos anteriormente, atualizar-se e modernizar-se. Ademais, pensamos que as novas formas de sociabilidade, introduzidas por essas redes virtuais, se caracterizam pela cultura do narcisismo e do espetáculo, que orientam os sujeitos para o autocentramento e descartam possibilidades de engajamento e, por conseguinte, de projetos sociais compartilhados.

Sob esta ótica, Bauman (2005) considera que os grupos que tendem hoje a ser eletronicamente mediados constituem-se frágeis totalidades virtuais e não podem ser considerados substitutos válidos das formas sólidas de convívio, por não oferecerem um sentimento de nós, já que criam apenas a ilusão de intimidade e de comunidade e “tampouco podem essas “comunidades virtuais” dar substância à identidade pessoal – a razão básica para procurá-las. Pelo contrário, elas tornam mais difícil para a pessoa chegar a um acordo com o próprio eu” (BAUMAN, 2005, p. 31)³¹. Além disso, Bauman (2003, p. 67) atribui à rede computadorizada a causa do surgimento de “comunidades estéticas”, dada a sua natureza artificial e precária das relações estabelecidas entre os seus participantes, os quais não possuem responsabilidades éticas com o outro e, portanto, não se comprometem a longo prazo.

Essas comunidades são também chamadas de “comunidades-cabide”, por oferecerem o que se espera que ofereçam – um seguro coletivo contra incertezas individuais e o desejado alívio de solidão (BAUMAN, 2003, p. 20-21). Elas podem se formar em torno de ídolos ou de celebridades e em torno de problemas com que os indivíduos se deparam (como, por exemplo, obesidade, anorexia, diabetes), ou, ainda, em torno de qualquer evento espetacular ou escandaloso. Todos esses agentes, eventos e interesses servem de ‘cabides’ para a formação de comunidades instantâneas e temporárias, prontas para o consumo imediato e rapidamente descartáveis depois de usadas (BAUMAN, 2003, p. 66-67).

³⁰ Grifos do autor.

³¹ Grifos do autor.

Partindo dessas considerações, pensamos que as redes virtuais se reduzem a agrupamentos de interesse³² e, assim, acabam por reforçar uma configuração social líquido-moderna, restando para a subjetividade apenas possibilidades de satisfação de um gozo que se apresenta consumível, excessiva e exclusivamente estético.

³² Melman (2003, p. 126-27) denomina comunidades de interesse as comunidades fundadas “exclusivamente no apoio obtido em outrem, na medida em que outrem compartilha do mesmo gozo”, em que há ausência de referências e de laço com o outro, o qual passa a ser substituído pela imprensa e as mídias, resultando, assim, em um sujeito manipulável e manipulado.

CAPÍTULO 2

SUJEITO, IDENTIDADE E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NAS REDES VIRTUAIS DE RELACIONAMENTO

Neste capítulo, delineamos as noções de sujeito, identidade, discurso e modos de subjetivação que sustentam a temática desta tese, que se refere à constituição subjetiva de professores por meio de relações mediadas pela e na máquina. Nosso referencial teórico permite abordar a relação do sujeito consigo próprio, nos procedimentos e técnicas por meio das quais ele as elabora e nas práticas que permitem (trans)formar seu próprio modo de ser.

Foucault (1984b [2004]) considera que a constituição de um saber não se dava a partir de mecanismos de repressão ou interdição: “[p]elo contrário, era ali onde a sexualidade era mais livre que os moralistas da Antiguidade se interrogaram com mais intensidade e chegaram a formular as doutrinas mais rigorosas (FOUCAULT, 1984b [2004, p. 243]).

Amparados por esse paradoxo, interessa-nos discutir, neste capítulo, a premissa de que as redes virtuais, que se fundam em um imaginário social de liberdade, sociabilidade, emancipação e criatividade, como princípios que regem o seu funcionamento, escapariam aos dispositivos de individuação. Contrários a essa ideia, acreditamos que as discursividades, produzidas nesses ambientes, bem como o seu funcionamento, não estão ligadas a uma prática repressiva e coercitiva, mas a uma prática de estimulação de autoformação do sujeito, um exercício de si sobre si mesmo, através do qual o professor, nelas inscrito, procura se elaborar, se transformar e atingir um modo de ser e de conduzir a sua prática pedagógica. Postulamos, então, que essas redes virtuais são formadas por uma série de regimes que as constroem e as colocam em funcionamento.

2.1 Sujeito, discurso e “novas” formas de sociabilidade: da repressão ao estímulo

Ao nos interessarmos pelo tema da constituição do sujeito na (pós-) modernidade, faz-se importante problematizar a concepção cartesiana de sujeito unificado, centrado, com plenos poderes e capacidade de razão e consciência. O

deslocamento e a ruptura em relação a essa concepção se dão, inicialmente, com os estudos de Nietzsche (1873, 1966), ao mostrar que o homem procura uma “verdade” que esteja diretamente ligada a um mundo verdadeiro, ou seja, a um mundo que deveria caracterizar-se justamente pela estabilidade, permanência e unidade. Desse modo, o autor desconstrói a visão logocêntrica, baseada em certezas e dogmas da metafísica, certezas essas que são tomadas como verdades universais, verdades *a priori*.

O pensamento nietzschiano se faz importante para nós, à medida que o filósofo se coloca contra “vulgares estimativas e oposições de valor sobre as quais os metafísicos imprimiram seu selo” (NIETZSCHE, 1966 [1983, p. 303]), questiona o sujeito cartesiano, racional, autônomo, autoconsciente e o centro do processo criativo, além de criticar oposições binárias, que, segundo o filósofo, são constituídas por sistemas morais. Em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, Nietzsche (1873 [2001, p. 13]) considera que “as verdades são ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam a sua força sensível, moeda que perdeu sua efígie e que não é considerada mais como tal, mas apenas como metal”. As verdades são, pois, fruto de um sistema que produz o que é certo e o que não é, o que é bom e o que não é.

Inspirado em Nietzsche, Foucault (1971 [2008, p. 13-21]) considera que a “vontade de verdade” apresenta-se mascarada pela própria verdade. Como um dos três sistemas de exclusão que atingem os discursos³³, a “vontade de verdade” tende a exercer sobre outros discursos uma espécie de pressão e coerção. Nas palavras do autor:

[a]ssim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura; (...) (FOUCAULT, 1971 [2008, p. 20]).

A ideia de sujeito e de moral, nessa perspectiva, não são verdades universais e eternas, mas jogos de verdade impostos e relativos a uma determinada sociedade. A formação do sujeito é, pois, resultante de formações e práticas discursivas, que se inscrevem em práticas de poder, organizadas por sistemas de interdições e sujeições, como, também, por práticas de liberação, de liberdade, a partir de um certo número de

³³ Os outros dois se referem à palavra proibida e à segregação da loucura, conforme Foucault (1971 [2008]).

regras, de estilos e convenções. Em qualquer sociedade, o indivíduo é chamado a se constituir sujeito, a partir do estabelecimento de uma ética da existência, isto é, através de tratados morais, que definem ações e comportamentos.

Partindo dessa perspectiva, ao tratarmos da maneira como nos constituímos sujeitos (pós-)modernos, no caso específico desta tese, por meio de relações mediadas pela máquina, refutamos a concepção de sujeito como uma entidade já dada, natural, desde sempre aí, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico, assim como é atribuído por alguns teóricos estruturalistas, tais como Kant, Descartes, Leibniz.

Ao descentrarmos o sujeito, questionando a sua condição de progenitor do conhecimento e detentor da grande “verdade”, não o concebemos como uma entidade anterior e acima da sua própria historicidade, uma vez que não atribuímos a ele qualquer substância: o sujeito, segundo nossa compreensão, se constitui por falas de outros sujeitos, por interações de várias vozes que compõem o seu dizer e os sentidos a serem produzidos, apresentando uma constituição heterogênea, a qual aponta para as rupturas enunciativas no fio do discurso, rupturas essas materializadas através do surgimento de um discurso outro no discurso do mesmo. Ao atentar para a presença de um ‘eu’ em outros ‘eus’, atesta-se “o caráter não somente complexo, mas forçosamente heterogêneo do campo em que se jogam o dizer e o sentido” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 79).

O sujeito é, assim, atravessado por vozes que resultam de formações discursivas, definidas como conjuntos de saberes sobre um determinado objeto, que se constituem no interdiscurso³⁴ e que emergem em meio a um jogo de forças que se atualizam a cada nova relação, a cada momento e não de maneira linearmente evolutiva, ao longo do tempo. As formações discursivas consistem, ainda, em espaços formados por regularidades³⁵ enunciativas, que não se configuram como fechadas e imóveis no tempo, mas como instáveis, em desenvolvimento, em (trans)formação: um conjunto de enunciados, conceitos, escolhas temáticas, que descreve sistemas de dispersões e pelo qual se verifica como o discurso se forma e se organiza em uma ordem, quais as correlações, as posições, os funcionamentos e as transformações (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 43]).

³⁴ A perspectiva foucaultiana defende que não há uma relação direta entre a língua e o objeto por ela designado: o que existe é uma relação que é sempre atravessada por outros dizeres, ou, ainda, todo discurso é determinado pelo interdiscurso. Dessa forma, o discurso se constitui sob o primado do interdiscurso, isto é, todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade.

³⁵ O termo regularidade não se define em oposição à irregularidade: um conjunto de regularidades enunciativas delimita uma formação discursiva; são as condições construídas por um conjunto de regras imanentes a uma prática e que asseguram a existência do discurso (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 43]).

Interessado em estudar as condições de possibilidade do discurso e examinar a maneira como se forma o sujeito, a proposta de Foucault (1969 [2008]), para o sujeito, é a de dispersão e descontinuidade em relação a si mesmo: a dispersão é tida como uma característica simbólica do sujeito. O sujeito ocupa determinadas posições no cenário histórico, identificadas por determinados discursos. Tais discursos são atravessados pela dispersão do sujeito, decorrentes das diferentes posições assumidas por ele.

Quanto ao fato de o sujeito ocupar diferentes posições no cenário sócio-histórico, é preciso considerar que não é o sujeito que constitui o saber e, ainda, apesar de ocupar uma posição historicamente constituída no processo discursivo, esse mesmo sujeito não consegue controlar o seu dizer de forma que não escape à ordem do discurso do saber ao qual pertence. Considerando sujeito e discurso como dispersos, refutamos a concepção de sujeito como gerador de significações, para assumirmos uma concepção de sujeito como posição, tal como em Foucault (1969 [2008]), para quem o sujeito não é concebido como

causa, origem ou ponto de partida do fenômeno da articulação escrita ou oral de uma frase; não é, tampouco a intenção significativa que, invadindo silenciosamente o terreno das palavras, as ordena com o corpo invisível de sua intuição; não é o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso. É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia, ou melhor, é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 107])

Nessa perspectiva, o que interessa não é o sujeito enquanto indivíduo, mas o lugar de onde fala o sujeito, a sua posição sujeito no discurso: “[n]ão importa quem fala”, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade” (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 139])³⁶.

O discurso, por sua vez, não pode se resumir ao mero ato de fala nem se localizar num campo de exterioridade em relação aos objetos que, supostamente, ele descreveria. Antes disso, os discursos se constituem não “como conjuntos de signos

³⁶ Grifos do autor.

(elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 55]), como séries regulares e distintas de acontecimentos discursivos, que devem ser tratados como séries homogêneas, embora sempre descontínuas umas em relação às outras.

O discurso, nessa perspectiva, é constituído por uma descontinuidade que pode desestabilizar a rede discursiva e surpreender os efeitos de sentido aí postos em jogo. Essa noção de descontinuidade e desestabilização dos sentidos compreende uma abordagem do discurso como acontecimento, abordagem essa que pressupõe um entrecruzamento da atualidade (o dito aqui e agora) e da memória discursiva (o já-dito antes e em outro lugar), sendo que “uma descontinuidade pode sempre vir desfazer o trajeto aparentemente estabilizado da rede discursiva” (TEIXEIRA, 2000, p. 200).

A noção de acontecimento se faz associada à de memória, uma vez que essa irrompe, na atualidade, por meio da linguagem e remete aos traços que ficam marcados a partir de experiências vivenciadas. Concebida como uma manutenção (de cultura, de tradição, de conhecimentos) que é sempre transformada, a memória é “sempre esquecimento, pois é sempre interpretação de algo que passou; passado que se faz presente, presente que, a todo momento, já é futuro” (CORACINI, 2007b, p. 16). Nessa visão, a memória se faz de esquecimentos, de recalques e repressões, pois é impossível um retorno vivo e inocente às origens de acontecimentos que, ao se re-construírem, se (trans)formam (CORACINI, 2007c).

Em Foucault (1971 [2008]), a concepção de acontecimento aparece como efeito de uma dispersão material, uma série homogênea e, ao mesmo tempo, descontínua, que não é da ordem da sucessão, mas do acaso. É preciso “restituir ao discurso seu caráter de acontecimento” (FOUCAULT, 1971 [2008, p. 51]), tratando-o na dispersão que lhe permite ser repetido e transformado.

Por meio dessas definições, percebemos que é pelo discurso que expressamos nosso saber, nosso conhecimento e esta expressão está vinculada ao período histórico em que vivemos. Os conceitos como descontinuidade, ruptura, limiar, limite, série e transformação, adquirem importância como maneiras de desestabilizar crenças que já se fazem cristalizadas no imaginário social. Um acontecimento discursivo deve, então, ser analisado como parte de um processo histórico-social, a partir de jogos de verdade, de relações de poder e de um jogo de imagens que o

enunciador faz do lugar onde fala, de si mesmo, do outro, que interferem e provocam efeitos de sentido em seu dizer.

Para Foucault (1971 [2008]), toda sociedade, como construção histórica, tem seu suporte em práticas discursivas que a atravessam, como procedimentos de controle interno dos discursos. Nesse sentido, toda sociedade, ao engendrar discursos, tem sua produção “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função evitar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1971 [2008, p. 8-9]).

É relevante, ainda, mencionar que as reflexões foucaultianas aqui destacadas apontaram para um descentramento do sujeito graças à noção de poder disciplinar, noção essa que não pode ser confundida com opressão ou poder estatal. Trata-se de um poder que se preocupa, antes de tudo, com a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana e, também, com a regulação do indivíduo e do corpo: disciplinar o corpo para disciplinar a mente. Esse poder pode ser encontrado nas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que controlam e disciplinam populações modernas, como hoje acontece, por exemplo, no caso desta tese, por meio de redes virtuais de professores, as quais, sob a forma aparente de socialização, solidariedade e cooperação, se estabelecem, acreditamos, a partir de mecanismos de fixação dos sujeitos a dispositivos de (re)produção de normas e de condutas didático-pedagógicas.

Além do poder disciplinar, Foucault (1979, 1984) ressalta a existência de um poder que se afasta da ideia de repressão e de lei, tornando-o produtivo, positivo e emancipatório: o poder-saber, um poder que não se caracteriza por ser disciplinar, mas por ser produtor de conhecimento. Os saberes engendram-se e organizam-se de modo que se atenda a uma "vontade de poder". Importa, então, realçar a positividade do poder. Não há, pois, relação de poder sem a constituição de um campo de saber nem saber que não pressuponha e não constitua relações de poder. Em vez de considerar que só há saber na ausência de relações de poder, Foucault (1979, 1984) considera que o poder produz saber e vice-versa.

Em suma, baseado na genealogia nietzschiana, a partir da crítica da noção de racionalidade, os estudos foucaultianos reafirmam que a construção do sujeito está ligada a uma série de fatos linguísticos que criam representações e discursos, engendrada por complexas teias de poder, que se desenvolvem em instituições.

Com base nessas considerações, tomamos, nesta tese, as redes sociais virtuais e as relações nelas estabelecidas como suportes para a formulação de rituais de verdade, que tendem à construção de mecanismos de poder e processos de individuação, (re)produzindo saberes sobre o sujeito e sobre a sua relação com os outros e com o mundo. Nessa perspectiva, a produção de verdades, nessas redes, engendra “novas” formas de interdição, sujeição e formatação dos sujeitos nelas inscritos.

Sob essa ótica, importamo-nos em saber de que maneira uma nova forma de sociabilidade, como a das redes virtuais de relacionamento, pode ser, de uma só vez, efeito e suporte de um novo tipo de investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação, o que, de certa forma, poderia reforçar a premissa de que as participações dos professores em redes virtuais de relacionamento poderiam se constituir em práticas institucionalizadas.

2.2 Identidade e (pós-)modernidade: espaço da diferença, da heterogeneidade e da descontinuidade

As mudanças acarretadas pelo fenômeno da globalização, da tecnologização e pela “liquefação” (BAUMAN, 2005, p. 57) das estruturas e instituições sociais provocaram profundas alterações no comportamento e no estilo de vida das pessoas, incutindo-lhes novas exigências e condições de pertencimento a uma sociedade moderna e globalizada, o que trouxe como resultado a desestabilidade do sujeito e uma sucessão de “novos” começos, que se experimentam com formas instantaneamente agrupadas, mas facilmente demolidas, pintadas umas sobre as outras: uma “identidade de palimpsesto” (BAUMAN, 1998, p. 36).

Instada a atender aos novos padrões de exigências ditados pela sociedade capitalista, a identidade do sujeito passa por um processo dinâmico e ininterrupto de (re)configurações que se conduzem por caminhos de indeterminação, incerteza e maleabilidade, que revelam a passagem da fase sólida - de uma identidade duradoura - para a fase fluida - de uma identidade líquida - que continua mudando de forma sob a influência até mesmo das menores forças (BAUMAN, 2005).

Ao tratarmos, nesta tese, da identidade a partir de uma concepção (pós-) moderna, concebemos o sujeito inserido num processo de contínuas (trans)formações, (re)definições e experimentações. Neste jogo de (trans)formações, marcado pela lógica

(pós-)moderna do transitório e do instantâneo, o sujeito unificado, seguro, estável, coerente, encontra-se imerso num procedimento contínuo de constituição da sua identidade, levando-o a experimentar situações contraditórias e a produzir diferentes sentimentos de identidade, ancorados no imaginário, nas representações de si e do outro.

Tal como o sujeito, que não pode ser concebido como empírico, mas como um sujeito sempre suposto, que nada tem de substancial (PORGE, 2009, p. 152-53), entendemos que a “identidade nunca é dada, recebida ou alcançada” (DERRIDA, 1996 [2001, p. 43]), mas algo interminável e indefinidamente inventado ao longo da vida, um jogo de *différance* que “remete ao movimento (ativo e passivo) que consiste em diferir, por retardo, delegação, adiamento, reenvio, desvio, prorrogação, reserva” (DERRIDA, 1972a [2001, p. 14]).

A subjetividade – como a objetividade – é um efeito de *différance*, um efeito inscrito em um sistema de *différance*. É por isso que o a da *différance* lembra também que o espaçamento é temporização, desvio, retardo, pelo qual a intuição, a percepção, a consumação, em uma palavra, a relação com o presente, a referência a uma realidade presente, a um ente, são sempre diferidos (DERRIDA, 1972a [2001, p. 35]).

A identidade, pois, está relacionada a um encadeamento cujos elementos se constituem a partir de “rastros” (DERRIDA, 1972a [2001, p. 32-33]) de outros elementos da cadeia ou sistema.

Situada no ponto de cruzamento entre algo que vem de nós (o aparelho psíquico com o qual nascemos) e algo que vem da realidade externa, a identidade, ao mesmo tempo em que pode significar ‘ser idêntico a, é empregada no sentido de um conjunto de sinais que permitem a outros dizerem quem somos nós, isto é, nos identificar, nos distinguir em meio a um conjunto: esse sentido se associa, por exemplo, ao uso da expressão ‘carteira de identidade’. Notamos, pois, que o termo identidade remete à diferença/alteridade, isto é, remete aos seus opostos. Identificar significa ‘separar’, ‘designar’, como também significa ‘tornar igual a’. Para Woodward (2000), a identidade não se opõe a diferença, mas emerge dos questionamentos sobre as formas de diferença. Considerando que a identidade não é fixa, não é permanente nem vale para todas as épocas, as identidades “são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares” (WOODWARD, 2000, p. 38).

Para a teoria cultural pós-estruturalista, tratar da identidade do indivíduo significa questionar os sistemas de representação que lhe suportam e sustentam. A representação não é um meio transparente de expressão de um suposto referente, mas, sim, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido e, portanto, um sistema arbitrário e indeterminado que nos posiciona como sujeito, tornando possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (WOODWARD, 2000, p. 17-19). As identidades são, pois, sempre representações construídas “ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos” (HALL, 2000, p. 112)³⁷. Nessa perspectiva, concebemos o conceito de representação a partir de sistemas simbólicos, destacando que não se trata de uma apreensão do real, mas, sobretudo, de sua construção.

As representações se constituem, ainda, de um conjunto de formações imaginárias designadas a partir de um jogo de imagens dos sujeitos entre si ou dos sujeitos com os lugares que ocupam, que produzem efeitos de sentido, abrindo perspectivas para antecipar, por essa visão imaginária, as representações do receptor com vistas à criação de estratégias de discurso. Esse jogo de imagens é obtido por meio de expressões com as quais se visualiza o imaginário das condições de produção de um discurso. As relações desse complexo jogo de imagens não são previamente estabelecidas, mas, ao contrário, vão se dando no decorrer do processo discursivo.

Desse modo, entendemos que as representações são sempre projeções que resultam de processos discursivos anteriores, os quais, por sua vez, supõem a existência de formações imaginárias. Não se trata de uma apreensão do real, nem mesmo de uma expressão de um suposto referente: a representação se refere mais a uma forma de construção da realidade e a uma forma de atribuição de sentido.

Nesta tese, problematizamos a noção de identidade como fixa, estável, una, ou melhor, refutamos uma concepção de identidade que se ampare em postulados da origem, os quais se esforçam para recolher a essência exata da identidade, uma identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental e sucessivo. Entendemos que procurar a origem da identidade é tentar reencontrar o que era, o ‘aquilo mesmo’ de uma identidade adequada a si; é tornar acidental as descontinuidades e as dispersões; é tirar todas as máscaras para que o

³⁷ Grifos do autor.

sujeito reencontre sua identidade primeira ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena, verdadeira e positiva consigo mesmo. Conceber a identidade a partir de postulados da origem é, então, acreditar na concepção de que no começo é que se encontra o que há de mais precioso e de mais essencial, é acreditar que as coisas, em seu início, se encontravam em estado de perfeição: a origem seria, pois, o lugar da “verdade”, da “verdadeira identidade”.

Os estudos de Bhabha (1998), por exemplo, permitem romper com a concepção de identidade calcada na essência, na perfeição e na verdade, para compreendê-la como um processo que se dá a partir do seu exterior. Segundo o autor, a construção da identidade acontece mais como um processo de alteridade permanente, construído pela indeterminação, pela diferença e pelo conflito que lhe são inerentes. Privilegia-se, portanto, o processo relacional e contínuo na construção da identidade, um processo agonístico e problemático de acesso a uma identidade que é sempre (re)configurada a partir da relação com o outro e, portanto, que se constitui no espaço da diferença: “o outro como aquilo que eu não sou, no meu imaginário, mas sem o qual eu não existo” (GRIGOLETTO, 2006, p. 16-17).

Contrariamente aos postulados de origem, segundo nossa concepção, a identidade não se funda numa imobilidade, mas a partir de fragmentos do que se pensava uno: a identidade mostra a heterogeneidade daquilo que se imaginava em conformidade consigo mesmo. Não há, pois, o reencontro com uma identidade, mas a reintrodução do descontínuo em nosso próprio ser.

Nossa noção de identidade se encontra, então, relacionada à proposta genealógica foucaultiana, que despoja a identidade de toda essência, fazendo aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam. Nas palavras do autor,

(...) esta identidade, bastante fraca contudo, que nós tentamos assegurar e reunir sob uma máscara, é apenas uma paródia: o plural a habita, almas inumeráveis nela disputam; os sistemas se entrecruzam e se dominam uns aos outros. Quando estudamos a história nos sentimos “felizes, ao contrário dos metafísicos, de abrigar em si não uma alma imortal, mas muitas almas mortais”. E em cada uma dessas almas, a história não descobrirá uma identidade esquecida, sempre pronta a renascer, mas um sistema complexo de elementos múltiplos, distintos, e que nenhum poder de síntese domina (...) (FOUCAULT, 1979c, p. 34)³⁸.

³⁸ Grifos do autor.

Portanto, entendermos a identidade, nos moldes genealógicos, é libertá-la do modelo metafísico da origem, da essência, da verdade. É, também, não tentar reencontrar suas raízes, mas, ao contrário, dispersá-la; é não pretender demarcar o território de onde viemos: “[s]e a genealogia coloca, por sua vez, a questão do solo que nos viu nascer, da língua que falamos ou das leis que nos regem, é para clarificar os sistemas heterogêneos que, sob a máscara de nosso eu, nos proíbem toda identidade” (FOUCAULT, 1979c, p. 35). Dessa forma, assumimos identidade como ilusão de completude, de homogeneidade e de unidade, sempre em movimento e conflituosa.

Essa noção de identidade pode se associar às ideias (pós-)modernas, tal como destacadas por Turkle (1996). A autora considera que a *Vida na Tela*³⁹ a ajudou a concretizar ideias como as de Lacan, Foucault, Deleuze e Guattari, no que se refere à constituição do sujeito pela linguagem, como, também, à fragmentação e ao descentramento do sujeito. Segundo a autora,

[i]n my computer-mediated worlds, the self is multiple, fluid, and constituted in interaction with machine connections; it is made and transformed by language; (...). And in the machine-generated world of MUDs, I meet characters who put me in a new relationship with my own identity. (...). In such ways, MUDs are evocative objects for thinking about human identity and, more generally, about a set of ideas that have come to be known as “postmodernism”. (...). ... they [the set of postmodern ideas] are characterized by such terms as “decentered”, “fluid”, “nonlinear”, and “opaque” (TURKLE, 1996, p. 15, 17)⁴⁰

As ideias levantadas por Turkle (1996), como resultados de pesquisas em que analisa o desenvolvimento de nossa relação com o computador, consideram esse último não apenas como uma máquina, mas como um novo modelo de mente e um meio através do qual é possível projetar ideias e fantasias. É, pois, na cultura da simulação que mudamos as experiências com a nossa identidade, percebendo-a como fluida e

³⁹ Nossa tradução para *Life on the screen* (1996), título original da obra da autora mencionada.

⁴⁰ Em Português: Em meus mundos mediados pelo computador, o eu é múltiplo, fluido, e constituído na interação com as conexões da máquina; ele é feito e transformado pela linguagem; (...). E no mundo dos MUDs gerado pela máquina, eu encontro personagens que me colocam em uma nova relação com a minha própria identidade. (...). Desse modo, os MUDs são objetos evocativos para se pensar sobre a identidade humana e, mais amplamente, sobre um conjunto de ideias conhecidas como “pós-modernas”. (...). ... elas [o conjunto de ideias pós-modernas] são caracterizadas por termos como “descentrado”, “fluido”, “não linear”, e “opaco” (TURKLE, 1996, p. 15-17 – grifos da autora – tradução nossa).

múltipla. A possibilidade de experimentar, jogar e testar nossas próprias identidades seria, assim, um elemento atrativo dos mundos virtuais, afirma a autora.

De nossa parte, achamos pertinente deslocarmos a concepção meramente utilitarista e técnica, fortemente atribuída às tecnologias de informação e comunicação, a fim de compreendermos suas rupturas e transformações da sociedade, rupturas essas que acabam por constituir novos modos de subjetivação na contemporaneidade, à medida que essas redes podem contribuir para uma mudança na maneira como pensamos e nos relacionamos com os outros, criando formas outras de interação e de sociabilidade.

A partir dessas reflexões, desconsideramos a noção de sujeito unitário e originário e de identidade fixa e una para pensarmos em modos de subjetivação, uma operação historicamente determinada, que produz modos de existência, estilos de vida e relações, num processo de individuação, pessoal ou coletiva, que leva à constituição dos indivíduos em sujeitos.

2.3 Subjetividade (re)dobrada no mo(vi)mento (pós-)moderno

As relações mediadas pela máquina e a demanda de pertencer ao mundo da comunicação eletrônica parecem promover mudanças na vida social do sujeito. Consideramos que essas relações condicionam uma gama de práticas de subjetivação, historicamente contingentes, nas quais os sujeitos, ao se relacionarem consigo mesmos e com os outros sob formas particulares, dotam-se de determinadas capacidades, como: compreender a si mesmo e o(s) outro(s), falar a si mesmo e ao(s) outro(s), colocar a si mesmo e ao(s) outro(s) em ação e, ainda, julgar a si mesmo e ao(s) outro(s). É por meio dessas relações que os sujeitos se constroem, ou, ainda, que modos de subjetivação são produzidos por regimes de discursividades instaurados, também, pela comunicação eletrônica.

Segundo Foucault (1984c [2004]), os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, os modos de subjetivação, aparecem e se desenvolvem historicamente como práticas de si, “um exercício de si sobre si mesmo através do qual se (*sic*) procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 1984c [2004, p. 265]), a partir de certas práticas discursivas e de poder. A constituição do sujeito se dá sempre a partir de modos de subjetivação, que são demarcados por dispositivos

historicamente constituídos e, portanto, podem se desfazer, transformando-se, à medida que novas práticas de subjetivação se engendram.

A questão, na perspectiva foucaultiana, é determinar que posição o sujeito deve ocupar para se tornar legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento, um sujeito que, pelas suas ações, pode romper com códigos estabelecidos, constituindo-se como sujeito de sua própria existência, e, ao mesmo tempo, em que condições esse mesmo sujeito pode se tornar objeto para um conhecimento possível, ao tornar-se alvo de interdições e submissões, de tecnologias sobre seu corpo e sua subjetividade. Desse modo, não há um sujeito fundador e soberano, mas apenas um sujeito que se constitui por meio de práticas de sujeição, ou, de maneira mais autônoma, por meio de práticas de liberação, mas sempre a partir de regras e convenções de determinada sociedade.

Essas noções de subjetividade associam-se às de Deleuze (1990 [1992]), para quem a ideia de um sujeito dotado de uma identidade unitária, autônoma, estável e fixa é substituída por formas de subjetividade que são sempre múltiplas, heterogêneas e fluidas. Deleuze (1990 [1992]) efetua uma genealogia da subjetividade, através da qual analisa os processos de subjetivação, que se referem, principalmente, à produção de novos modos de existência. Em *Conversações*, Deleuze (1990 [1992]) atribui importância às obras foucaultianas por não empregarem a palavra ‘sujeito’ como pessoa ou forma de identidade, mas no sentido de relação (a si), uma dobra da força. Nas suas palavras

Penso até que a subjetivação tem pouco a ver com um sujeito. Trata-se antes de um campo elétrico ou magnético, uma individuação operando por intensidades (tanto baixas como altas), campos individuados e não pessoas ou identidades (DELEUZE, 1990 [1992, p. 116])

Na perspectiva deleuziana, a subjetivação é sempre uma questão de dobramento, uma dobra do exterior. A subjetivação como dobra é um processo de agrupamento, de montagem, de composição, de combinação, de disposição ou, ainda, de agenciamento, que sempre se produz na exterioridade. É nos agenciamentos que é possível encontrar focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos.

Pensar nos processos de subjetivação como dobra, segundo Domènech *et. all.* (2001), implica

despojar o Sujeito de toda identidade (essencialista) e de toda interioridade (absoluta) e, ao mesmo tempo, reconhecer a possibilidade de transformação e de criação que eles deixam aberta. Em outras palavras, a dobra nos permite pensar os processos pelos quais o ser humano transborda e vai para além de sua pele, sem recorrer à imagem de um Sujeito autônomo, independente, cerrado, agente... a não ser, precisamente, com base em seu caráter aberto, múltiplo, inacabado, cambiante... (DOMÈNECH *et. all*, 2001, p. 129)

A “vida nas dobras” (DELEUZE, 1991, p. 130) é a criação de possibilidades de existência que rejeitam a ordem de identificação existente, desestabilizam a ordem do sistema e o submetem a turbulências e flutuações, permitindo, assim, a construção de espaços múltiplos e novas dobraduras.

Seguindo uma perspectiva deleuziana, Rose (2001) considera a subjetivação como efeitos da decomposição e da recomposição de forças, práticas e relações que operam para transformar o indivíduo em variadas formas-sujeito, capaz de tomar a si mesmo como sujeito de sua própria prática e da prática de outros sobre ele. Desse modo, o autor postula que

[a] subjetividade não deve, certamente, ser vista como um dado primordial e nem mesmo como uma capacidade latente de um certo tipo de criatura. (...). Ao contrário, sugiro que todos os efeitos da interioridade psicológica, juntamente com uma gama inteira de outras capacidades e relações, são constituídos por meio da ligação dos humanos a outros objetos e práticas, multiplicidades e forças. São essas variadas relações e ligações que produzem o sujeito como um agenciamento (ROSE, 2001, p. 145-46)

Rose (2001) considera que a subjetividade nada mais é senão parte do tecido relacional, que ressalta sua multiplicidade, heterogeneidade e fluidez. Ao analisar processos de subjetivação, Rose (2001) examina a gênese da subjetividade em um momento anterior à individuação, considerando que a interioridade do sujeito transborda em contato com o exterior, como efeito de uma operação que sempre se produz na exterioridade do eu. Ao considerar o diagrama da dobra deleuziana, Rose (2001, p. 179) o descreve como uma figura na qual “o lado de dentro, o subjetivo, é, ele próprio, não mais que um momento, ou uma série de momentos, por meio do qual uma

“profundidade” foi constituída no ser humano”⁴¹. A construção da identidade é vista, pois, como um processo decorrente de práticas exteriores, a partir de agenciamentos ou arranjos, pelos quais a subjetividade é maquinada. As práticas contemporâneas de subjetivação colocam em jogo um sujeito responsável por um projeto de identidades que concede uma aparência estável e segura a esse sujeito.

As técnicas contemporâneas de subjetivação operam por meio de agenciamentos e colocam em jogo um sujeito que deve ser vinculado a certo estilo de vida, fundado em um imaginário de liberdade. Desse modo, a agência, como um produto de tecnologias particulares de subjetivação, invocam os seres humanos como sujeitos de certo tipo e fornecem as normas e técnicas pelas quais aquela liberdade deve ser reconhecida, agenciada e exercida em domínios específicos.

Dessas considerações, é possível considerar que a desterritorialização e descentralização (dos contatos, das relações, das identidades, da informação), como modos de (des)organização e funcionamento das redes virtuais de relacionamento, produzem práticas discursivas e modos de subjetivação, que podem engendrar modos de exclusão. As redes virtuais apresentam, assim, um papel importante na criação das condições para a emergência da nossa capacidade de nos relacionarmos conosco mesmos e com os outros, como sujeitos de certo tipo.

Tratados os conceitos de sujeito, discurso, identidade, subjetividade e agenciamento – que respaldam as discussões propostas nesta pesquisa, no próximo capítulo traremos as condições de produção do discurso, a constituição do *corpus* de pesquisa, o percurso e a postura de análise.

⁴¹ Grifos do autor.

CAPÍTULO 3

O FAZER METODOLÓGICO DA ANÁLISE DOS EVENTOS DISCURSIVOS

Procuramos descrever, nesta parte da tese, as condições de produção do discurso dos professores em redes virtuais de relacionamento, a constituição do *corpus* de pesquisa, bem como o percurso, os princípios e a postura de análise, que, assim como já mencionado anteriormente, situa-se numa perspectiva discursivo-desconstrutivista. Salientamos, ainda neste capítulo, autores e perspectivas teóricas que subjazem a interpretação dos eventos discursivos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

3.1 Sobre as condições de produção do discurso de professores de inglês inscritos em redes virtuais de relacionamento

Nesta tese, assumimos os fatos linguísticos a partir de suas condições de produção, as quais se referem ao espaço onde as formulações foram proferidas, bem como ao lugar discursivo ocupado pelo seu enunciador. Desse modo, as condições de produção de um acontecimento discursivo incidem na constituição do sentido e direcionam nossos gestos de interpretação. Faz-se importante, pois, especificarmos as condições que fazem com que os dizeres, as participações e as relações entre professores de inglês inscritos em comunidades virtuais possam emergir e, assim, significar.

Procurando tratar da maneira como o professor de inglês se constitui como sujeito (pós-)moderno, por meio de relações mediadas pela e na máquina, tomamos como objeto de pesquisa os fóruns de discussão de duas redes sociais virtuais: as comunidades “Professores de inglês” do *site* Orkut e a ELT Online Community⁴² do *site* British Council. Entendemos que esses *sites* configuram-se como redes sociais, uma trama virtual, que, “como uma teia, une, mas que também aprisiona; na qual o sujeito (se) escreve, mas que também inscreve o sujeito” (NETTO, 2011, p. 351), dado o seu caráter coletivo e colaborativo, assim como os dois *sites* afirmam se propor, por meio de suas próprias definições e objetivos.

⁴² Em Português: Comunidade *online* para professores de língua inglesa – tradução nossa.

O Orkut, por exemplo, na sua página de abertura, se propõe a ajudar os seus usuários a se conectarem a amigos e familiares por meio de recados e mensagens instantâneas, a conhecerem novas pessoas por meio de amigos de seus amigos e de comunidades e, além disso, a compartilhar vídeos, fotos e paixões⁴³.

Constituída na interação *online*, a rede social Orkut é filiada ao Google e foi criada em janeiro de 2004, pelo projetista chefe Orkut Büyükkökten. Desenvolvido nos Estados Unidos, o Orkut é a rede com maior participação de brasileiros, com mais de 23 milhões de usuários (cerca de 52% dos usuários declaram-se brasileiros)⁴⁴, o que resultou na criação de uma versão brasileira em língua portuguesa, em abril de 2005. Há outras redes sociais em plena difusão, como o Facebook e o Twitter, que, atualmente, ultrapassam o Orkut⁴⁵ em número de usuários cadastrados. São, em média, 35 milhões de usuários em todo o planeta cadastrados na rede do Orkut, contra 44,5 milhões dos cadastrados no Twitter⁴⁶.

Ao indagar sobre o fato de o Orkut ter se tornado um fenômeno entre os brasileiros, Dornelles (2004) acredita que a inscrição em um canal de comunicação pode significar, para o usuário, desenvolver um modo de vida similar ao das pessoas pertencentes a países desenvolvidos e a uma sociedade globalmente conectada, o que nos leva a inferir que essa inscrição colaboraria para um sentimento de pertencimento, por parte dos usuários, a um mundo moderno, concebido como globalizado. Entendemos, ainda, que o grande número de usuários dessas redes sociais aponta para as forças do capitalismo, que penetram em toda a estrutura social e suscitam novas demandas.

Com a possibilidade de criar ou participar de comunidades *online*, a rede Orkut se tornou importante para a agregação de pessoas com interesses comuns, com o intuito de possibilitar a troca de ideias e o conhecimento de pessoas. Estas comunidades se propõem a agrupar profissionais da mesma área para discussão técnico-científica, servindo de utilidade pública para orientações e esclarecimentos à população e, ainda, possibilitam a reunião de vítimas de crimes, portadores de doenças raras e familiares de pessoas desses grupos. Para todas essas pessoas, há o propósito de levar apoio mútuo,

⁴³ Fonte: www.orkut.com.br (acesso em 24.08.2010).

⁴⁴ Ruiz (2011, p. 84).

⁴⁵ O número de usuários divulgados pela mídia, pelos portais e serviços da internet é extremamente impreciso, tratando-se sempre de estimativas, que variam de acordo com a fonte consultada. Vale lembrar que muitos usuários se cadastram mais de uma vez, ou simplesmente abandonam seu cadastro, o que dificulta o controle desses números.

⁴⁶ Fonte: <http://dominioti.wordpress.com/2009/09/27/twitter-bate-orkut-em-numero-de-usuarios-cadastrados/> (acesso em 30.01.2012).

compartilhar experiências e conhecimentos e, em alguns casos, formar entidades de apoio.

Comunidade virtual é definida como “um grupo de pessoas se correspondendo mutuamente por meio de computadores interconectados” (LÉVY, 1999 [2000, p. 27]), no ciberespaço. Por ciberespaço entende-se um meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. Segundo Lévy (1999 [2000, p. 17]), o termo ‘ciberespaço’ não se refere apenas ao material de comunicação digital, mas também ao universo de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que o navegam e o alimentam. Como um meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, o ciberespaço se compõe de toda a infraestrutura material da comunicação digital, do universo oceânico de informações e dos seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Nas comunidades virtuais, o agrupamento de pessoas se dá por meio do contato repetido no interior de uma fronteira específica ou lugar (ex.: um fórum, uma conferência ou um *chat*) que é simbolicamente delineada por um tópico de interesse. As comunidades virtuais buscam promover novas amizades e o (re)encontro de pessoas que partilhem de interesses afins, por meio de amigos em comum ou, até mesmo, de eventos divulgados na *web*. Essa é a definição de *sites* como Orkut, Myspace, Facebook, para citar alguns exemplos.

Apesar de semelhante, a ideia de comunidade virtual difere da comunidade tradicional, fundamentalmente, por dispensar o contato físico, que não é mais pré-requisito, mas apenas complemento do contato social. Uma comunidade tradicional é definida como aquela em que pequenos grupos são portadores de traços típicos e comuns, como, por exemplo, uma comunidade formada por pessoas que moram em um mesmo bairro ou que frequentam a mesma igreja. Em uma comunidade tradicional, que não virtual, as pessoas mantêm diariamente relações socioeconômicas de interdependência.

No entanto, é possível perceber características comuns entre as comunidades tradicional e virtual, como a fiscalização e a normatização, responsáveis pelo controle de seus membros. A comunidade virtual, mesmo sendo dispersa fisicamente, funciona a partir de regras de conduta, que não incidem somente sobre as atitudes e os comportamentos de seus membros. O controle, na comunidade virtual, incide, também, sobre aquilo que é dito.

O tema de discussão proposto nas comunidades serve de base para a interação de seus usuários cadastrados na rede Orkut. Inscrever-se em uma comunidade pode significar participar das conversas e discussões que envolvem seus membros. Cada tópico é criado pelos próprios membros da comunidade, os quais, ao lançarem um tema de discussão, geram manifestações dos outros membros. Cada comunidade apresenta uma descrição de sua finalidade e de suas características. São descritas em termos de categoria (a que segmento pertence, como, por exemplo, educação, saúde, etc.), de dono (quem é o criador da comunidade), de moderador (quem é o administrador), tipo (se pública ou com restrições quanto ao público a se inscrever), de privacidade (se apenas os inscritos têm acesso aos fóruns, às enquetes e aos perfis dos usuários), local de criação e número de membros. Em cada comunidade é possível adicionar eventos, tópicos em fóruns, enquetes e enviar mensagens para os participantes.

A proposta da rede British Council, por sua vez, consiste em atuar como um arquivo teórico e histórico, onde o professor pode ler sobre metodologia de ensino, práticas correntes e assuntos em língua inglesa; como um recurso prático para materiais de ensino e de treinamento, com atividades e ideias para o ensino; como um fórum que ajuda os professores de inglês a discutirem seu ensino, trocarem ideias e dividirem materiais e, ainda, se destina a atuar como uma fonte de informação para o desenvolvimento profissional e um acesso para consultas sobre o implemento de uma política de reforma educacional⁴⁷.

O British Council é uma organização cultural internacional britânica, que se destina a prover oportunidades educacionais e relações culturais. Com uma rede de escritórios em 110 países, essa organização objetiva reconhecimento dos valores britânicos, promovendo relacionamentos mutuamente benéficos para o Reino Unido e outros países, além de representar um Reino Unido contemporâneo com uma população diversificada dos quatro países representantes: a Escócia, o Reino Unido, o País de Gales e a Irlanda.

No Brasil, desde 1945, o British Council afirma se prestar a unir pessoas e organizações, desenvolvendo alianças e entendimentos mútuos entre o Brasil e o Reino Unido. São mais de 70 pessoas trabalhando em escritórios sediados em Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo e Recife. Apesar da proximidade com a Embaixada Britânica e outros representantes governamentais britânicos no Brasil, o British Council é uma

⁴⁷ Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/about-us> (acesso em 19.11.2010).

organização independente, que atua em diversas áreas como nas artes e nas ciências, com ênfase no ensino e aprendizado de inglês⁴⁸.

A organização British Council mantém um espaço de interação *online* entre professores de inglês, a ELT Online Community, uma comunidade *online* para professores brasileiros que queiram interagir com outros professores, promovendo a oportunidade de um trabalho em rede e uma ajuda para fortalecer o ensino de inglês no Brasil. A comunidade foi oficialmente inaugurada em 2004 e, desde então, vem publicando reportagens, histórias, poemas e outros itens de interesse para o professor de inglês. É comum os professores serem motivados por um moderador a enviar planos de aulas ou ideias a serem compartilhadas e, principalmente, a participar das discussões dos fóruns, onde podem encontrar uma ampla variedade de tópicos com ajuda para professores.

Na ELT Online Community, alguns serviços são disponibilizados aos professores: fóruns de discussão, com mensagens sobre temas diversos postados pelos próprios professores pertencentes à comunidade, calendário com informações sobre eventos nacionais e internacionais da área de ensino e aprendizagem de inglês, sessões de bate-papo realizadas entre profissionais da área de língua inglesa e o English Teachers' Portfolio (ETP), um programa de 'autoaprendizado' destinado a ajudar o professor brasileiro de inglês a desenvolver as habilidades de audição e de fala.

Tanto nas comunidades virtuais da rede Orkut, quanto na ELT Online Community da rede British Council, buscamos, para a realização desta pesquisa, os eventos discursivos daqueles que se declaravam professores de inglês e não de estudantes e/ou interessados na língua, visto que nosso foco era analisar o modo como o professor de inglês se constitui como sujeito (pós-)moderno, por meio de relações mediadas pela e na máquina, procurando observar a natureza da sociabilidade estabelecida entre professores inscritos em comunidades virtuais, conforme nossos objetivos específicos. Por se tratar de um 'espaço' de enunciação virtual, em que os dizeres são, geralmente, produzidos em anonimato ou com o uso de um pseudônimo, nosso propósito não é procurar um sujeito em que o sentido se origina (sentido esse que, esclarecemos, não estaria assegurado nem mesmo com o registro do nome do autor), mas rastrear marcas do processo de subjetivação que se estabelece por meio e a partir de

⁴⁸ Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/about-us> (acesso em 19.11.2010).

redes computadorizadas de comunicação, informação e interação. Esclarecemos, entretanto, que, como afirma Deleuze (1990 [1992]), um processo de subjetivação

não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal (DELEUZE, 1990 [1992, p. 123])⁴⁹

A subjetivação compreende, pois, a produção de um modo de existência e de possibilidades de vida.

Dada a especificidade das duas redes sociais virtuais analisadas, os procedimentos para a coleta dos relatos discursivos se deram de maneira distinta, tal como julgamos pertinente apresentar no item a seguir.

3.2 Sobre a constituição do *corpus* de pesquisa: espaços de interlocução e interação dos professores de inglês

As cinco comunidades virtuais da rede social Orkut, aqui analisadas, intitulam-se ora “Professores de Inglês”, ora “Sou professor(a) de inglês” e objetivam integrar professores de língua inglesa, de modo a facilitar o intercâmbio entre esses profissionais, atuando, assim, como um meio e um modo de interação. São comunidades que, de maneira geral, se caracterizam por constituírem um espaço para a troca de materiais, dicas, experiências, dificuldades, reclamações e informações que possam ajudar seus integrantes nos aspectos culturais, profissionais e pessoais. Propõem-se a ajudar professores de inglês que queiram (re)encontrar amigos de profissão e com o desejo de se sentirem confortáveis ao compartilhar experiências e discutir expectativas e projetos (definições encontradas nas descrições das próprias comunidades da rede Orkut). Cabe aqui ressaltar que na rede Orkut, encontramos um total de 57 comunidades destinadas a professores de inglês e, ainda, um número de 23.663 de usuários⁵⁰ nelas inscritos. Percebemos que a autoridade desses ambientes virtuais deriva do “dilúvio de fluxos numéricos” (LIPOVESTSKY, 2004, p. 55), que

⁴⁹ Grifos do autor.

⁵⁰ Devido à instabilidade e à fugacidade de um *corpus* virtual, cabe-nos mencionar que esses números se referem à atualização de 19 de maio de 2011.

aumenta ou diminui de acordo com o número de comunidades, o número de inscritos e o número de postagens, refletindo o fato de que, em tempos atuais, “nada é excessivo se o excesso é a norma” (BAUMAN, 2003, p. 118).

Esse excesso pode ser observado, também, pelo número de postagens em alguns fóruns de discussão, como, por exemplo, o do fórum “Quem é professor de inglês de verdade?”, de uma das comunidades da rede Orkut, composto por 40 mensagens postadas entre os dias 13 de novembro de 2007 e 13 de novembro de 2009. É um fórum que difere dos outros pelo grande número de postagens, o que proporciona alegria para a própria proponente, Ieda, como notamos em:

R6 - (Orkut - Quem é professor de inglês de verdade?) *Gente! Que alegria ler todas essas opiniões* (Ieda, 04.12.2007)⁵¹

e, ainda, cria a sensação de que o assunto está sendo bem discutido, como é possível observar nas palavras do professor Anonymous:

R7 - (Orkut - Quem é professor de inglês de verdade?) *Nossa!!! Este tópico foi realmente produtivo...* (Anonymous, 19.11.2007)⁵²

Ao que tudo indica, a produção (nota-se o uso do adjetivo *produtivo*) a que se refere Anonymous está mais relacionada ao número de postagens e menos ao conteúdo delas, indiciando a autoridade dos números, que ajudam o espetáculo a operar nesses ambientes virtuais. Segundo Lipovetsky (2004, p. 54-55), a hipermodernização do mundo aponta para uma sociedade de consumo, que se exhibe numa dinâmica ilimitada de escalada aos extremos, numa espiral hiperbólica. Parece-nos que as comunidades virtuais proporcionam um gozo a esses professores de pertencerem a uma lógica do dilúvio de fluxos numéricos, tipicamente (pós-)moderna, tal como vimos pelas manifestações de Ieda e Anonymous.

Devido ao grande número e à variedade de comunidades de professores de inglês no Orkut, um recorte do *corpus* se fez necessário. Os critérios para a escolha

⁵¹ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

⁵² Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

dessas comunidades foram: i) o grande número de membros inscritos; ii) uma quantidade razoável e variada de postagem e iii) postagens com temas que possam contribuir para a discussão, levando-se em conta o propósito desta pesquisa.

A primeira comunidade escolhida “Professores de Inglês” se descreve como *uma comunidade para troca de informações, planos de aula, tirar dúvidas e etc.* Foi criada em janeiro de 2005 e, atualmente, possui 2.954 membros; além disso, é aberta para não-membros, permitindo o acesso aos tópicos de discussão nos fóruns, assim como às enquetes. A segunda comunidade analisada, “Professores de Inglês”, foi criada em 11 de outubro de 2004 e, atualmente, conta com 3.017 membros. É, também, uma comunidade aberta para não membros.

A terceira comunidade, “Professores de Inglês”, possui um total de 1.402 membros e foi criada em 24 de outubro de 2005. A comunidade apresenta como objetivo *integrar os professores de língua inglesa, de modo a facilitar o intercâmbio entre os profissionais dessa área. É uma comunidade com fins mais didáticos, onde poderão trocar materiais para uso em sala de aula, além de informações que possam beneficiar o professor no âmbito cultural, pessoal e profissional.* A comunidade “Sou professor(a) de inglês” se caracteriza como *um espaço para todos os professores de inglês que adoram o que fazem. Um espaço de troca de dicas, experiências e até reclamações.* É uma comunidade aberta para não membros e foi criada em 18 de novembro de 2004. Atualmente, conta com 7.989 membros.

A quinta e última comunidade analisada, “Eu sou professor(a) de inglês”, conta com 608 membros inscritos e foi criada em 13 de outubro de 2005. A comunidade é *dedicada a todos os professores de inglês que se orgulham dessa profissão maravilhosa.* Nota-se que, de maneira geral, as comunidades se assemelham quanto aos objetivos propostos, que se resumem basicamente em integração, cooperação, troca e intercâmbio (de informações, material, dicas e experiências)⁵³.

Já na ELT Online Community, selecionamos os Fóruns de discussão de professores, uma vez que se constitui em um espaço de interação onde é possível rastrear marcas do processo de subjetivação do professor de inglês, estabelecido na e via máquina. As temáticas escolhidas são de natureza diversa, compreendendo assuntos em

⁵³ Esclarecemos que os objetivos das comunidades virtuais de professores de inglês serão abordados e discutidos no eixo de análise 4.3 – As relações nas comunidades virtuais de relacionamento: o espetáculo como um modo de subjetivação.

que era possível aos professores narrarem suas histórias profissionais, suas opiniões e seus sentimentos. Os fóruns se agrupam por temáticas e, dentro de cada fórum, há inúmeros tópicos para discussão e/ou comentários. Faz-se importante ressaltar que toda a troca de materiais, de dicas e experiências acontece dentro dos Fóruns de cada comunidade, um espaço em que os professores propõem temas a serem debatidos, informações a serem compartilhadas, ou, até mesmo, lamentações.

Os relatos escolhidos para análise provieram de comentários sobre tópicos diversos encontrados nos Fóruns, no sentido de promover uma discussão entre os professores sobre os mais diferentes assuntos. Os excertos analisados das duas redes sociais foram produzidos no período de janeiro de 2007 a julho de 2010 e coletados no período de junho de 2008 a dezembro de 2011. Levando-se em conta as datas de produção dos eventos discursivos, notamos que elas correspondem a um período em que as comunidades virtuais eram coqueluches, atraindo e mobilizando um enorme número de usuários, tanto aqueles que já pertenciam às redes sociais virtuais (utilizando-as, principalmente, para mandar mensagens para os amigos), quanto novos usuários que se cadastraram e começaram a participar das comunidades com as quais (mais) se identificavam.

3.2.1 O funcionamento discursivo das redes virtuais analisadas

De modo geral, observamos algumas diferenças e semelhanças no funcionamento discursivo das duas redes sociais analisadas nesta pesquisa. É bastante comum, por exemplo, as discussões nos fóruns da ELT Online Community se iniciarem ou se manterem com a participação e interferência da então moderadora da comunidade, Ivone Dezaneti, tal como destacamos a seguir:

R8 - (ELT Online Community – Being an English Teacher) *Please share with us your views on the questions below.*
What do you like most about being an English Teacher?
What are the challenges in your opinion?
What advice would you give to those who want to become an English Teacher?
Looking forward to reading your posts.
Cheers,

Ivone Dezaneti
Brazil Community Coordinator (Ivone Dezaneti, 03.02.2010)⁵⁴

Ressaltamos, assim, o papel regulador desempenhado tanto pelos mediadores da comunidade ELT Online Community, quanto pelo proprietário de cada comunidade da rede Orkut. O papel do criador consiste em aceitar, ou não, a inclusão de novos membros, fazer a descrição das comunidades e de seus respectivos objetivos e, ainda, excluir as postagens consideradas inapropriadas, tal como destacamos pela seguinte postagem do proprietário contida na página inicial da comunidade “Professores de Inglês”, da rede Orkut:

R9 - IMPORTANT NOTE: Some messages with pornography content have been sent to all the communities at Orkut. Please, do not be offended if some of these material manage to reach our community before I see and delete them⁵⁵.

Por sua vez, ao moderador da ELT Online Community é atribuído o papel de intermediador, incentivando as discussões e fomentando a continuidade das mesmas (*looking forward to reading your posts*), que pode ter sido iniciada por ele ou por qualquer professor inscrito na comunidade virtual, como é possível notar no recorte anterior, ou, ainda, pelo seguinte recorte:

⁵⁴ Em Português: (ELT Online Community – Ser um professor de inglês) *Por favor compartilhe conosco as perguntas abaixo. O que você mais gosta em ser professor? Quais os desafios em sua opinião? Que conselhos você daria para aqueles que querem se tornar um professor de inglês? Espero ler suas postagens. Abraços, Ivone Dezaneti. Coordenadora da comunidade do Brasil.* (Ivone Dezaneti, 03.02.2010 – tradução nossa). Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/being-english-teacher?page=1> (acesso em 24.08.2010).

⁵⁵ Em Português: Nota importante: Algumas mensagens com conteúdo pornográfico têm sido enviadas a todas as comunidades do Orkut. Por favor, não se ofenda se algum desse material estiver em nossa comunidade antes que eu consiga ver e deletar. Fonte: www.orkut.com.br/Main#community?cmm=545573 (acesso em 14.12.2011) – tradução nossa.

R10 - ELT Online Community – Teaching children) *I'd also like to congratulate Fernando and Crespus on keeping the ball rolling* (Bruno, 13.03.2010)⁵⁶.

Podemos notar a ênfase na obrigação de manter a discussão, ou, como diz Bruno, de *keeping the ball rolling* (*manter a bola rolando*), indiciando, assim, a sedução instaurada por esses ambientes, pela oportunidade de manter o professor participando, voltando às mesmas questões, mesmo que estas se constituam de discussões sem propósitos. Talvez esteja aí o princípio fundamental do funcionamento desses ambientes virtuais, como, também, do desejo de seus participantes: renovar continuamente suas participações, revivificá-las, por meio da sustentação de discussões disfarçadas de reflexão. Observamos, entretanto, que esse interesse pela continuidade da discussão sinaliza traços de controle, uma vez que *manter a bola rolando* aponta para uma necessidade e, podemos dizer, uma exigência de se manter a produtividade, como uma forma de contrapeso à efemeridade e à volatilidade, características desses ambientes virtuais. *Manter a bola rolando* não parece ser, então, simplesmente uma questão de escolha, mas uma condição para que a comunidade se mantenha e, por conseguinte, uma condição para o sujeito incluir-se numa lógica (pós-)moderna.

Não é sem razão que Steinberg (2004) considera que a visibilidade, numa sociedade marcada pela vigilância panóptica, age em proveito de um poder rigoroso e meticuloso. Pensando na internet como uma tecnologia de poder, um mecanismo que “permite uma flexibilização da vigilância, por meio de ‘zonas escuras’ da rede” (STEINBERG, 2004, p. 164)⁵⁷, o autor defende a ideia de que é justamente a participação numa rede de computadores a nova armadilha de uma sociedade globalmente interconectada: mais que sinônimo de liberdade e democracia, a participação nas redes computadorizadas de nós sem escala passa a ser uma forma de controle social e político.

Além de manter, controlar ou “rarefazer” (FOUCAULT, 1971 [2008]) a discussão, e, portanto, a produtividade desses ambientes virtuais, o moderador posiciona-se como um anfitrião da comunidade, dando boas vindas aos novos participantes, responsabilizando-se por sanar supostas dúvidas, inclusive, técnicas da rede, buscando estabelecer e, desse modo, reforçando o imaginário de um ambiente

⁵⁶ Em Português: (ELT Online Community – Ensinar crianças) Eu gostaria também de parabenizar Fernando e Crespus por manter a bola rolando. (Bruno, 13.03.2010 – tradução nossa). Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/teaching-children> (acesso em 24.08.2010).

⁵⁷ Grifos do autor.

solidário, colaborativo (*please share with us*), hospitaleiro e amistoso (*cheers*). É bastante comum uma breve inserção do moderador nas discussões, tanto para agradecer a participação, quanto para atribuir pertinência aos questionamentos ou discussões propostos pelos professores, favorecendo, desse modo, o cumprimento dos objetivos iniciais da comunidade virtual, que se refere, em linhas gerais, a possibilitar a troca de experiências e oferecer um suporte (especialmente metodológico) aos professores. O moderador da ELT Online Community se dispõe, ainda, a motivar os professores a fazerem uso de outros serviços oferecidos pela rede, como, por exemplo, um curso de aperfeiçoamento linguístico “autodidático”, destinado ao professor de língua inglesa.

Embora de natureza diferente, a presença tanto do moderador da ELT Online Community, quanto do proprietário de cada comunidade virtual do Orkut acentua a multiplicidade e a volatilidade do controle, desmascarando o imaginário de liberdade total que geralmente aparece associado aos ambientes virtuais de relacionamento. A presença desses moderadores sinaliza mecanismos de controle que, apesar de mais sutis e menos reguladores, continuam atuando não mais pela imposição, mas pelo reforço de uma demanda socialmente imposta a esses professores de estarem informados, para poderem se sentir ‘cidadãos do mundo’. Há, portanto, nessas redes virtuais, o surgimento e o reforço de certo “regime de dominação” (DELEUZE, 1990 [1992]), tal como vimos apontando, cuja lógica consiste em acessar os professores e torná-los consumidores cativos e fiéis a essas redes sociais.

Dessa forma, pensamos que a presença desses moderadores acaba por construir e reforçar certos procedimentos internos de controle, a delimitação e a seleção dos discursos, aquilo que Foucault (1971 [2008, p. 36-37]) chama de “rarefação dos discursos”, como um princípio que permite a sua classificação, a sua ordenação e a sua distribuição, determinando para os sujeitos, inscritos nas redes, papéis preestabelecidos e posições legitimadas pelo discurso pedagógico e acadêmico.

Convém, ainda, notar que a tentativa constante de incentivar a discussão entre os professores favorece uma conduta mais participativa do professor, o que indicia um recurso importante de assegurar o funcionamento e até mesmo o sucesso da comunidade, desmascarando a incerteza quanto à real força desses ambientes virtuais, sustentados pela volatilidade dos modismos ou pela febre dos descartáveis. Tal recurso é percebido, também, pelas constantes mudanças e reconfigurações dessas redes sociais. No final do ano de 2009, por exemplo, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a rede British Council passou por algumas reconfigurações. O endereço de acesso ao *site*

foi modificado e o *layout* da página de introdução do *site* sofreu alterações. No entanto, não houve mudanças quanto aos objetivos da comunidade: a mudança se concentrou no acesso, na organização e na disposição dos itens disponíveis (fóruns, eventos, ETP, dentre outros) ao professor de inglês. Como produto de uma sociedade do espetáculo, nota-se que o ambiente das comunidades virtuais é (re)construído a todo instante, mesmo que seja para tornar-se mais idêntico a si mesmo.

No funcionamento das comunidades das duas redes sociais analisadas, notamos, ainda, uma diferença quanto à escrita das mensagens. Na ELT Online Community, por exemplo, os professores se utilizam, predominantemente, de mensagens escritas na língua inglesa, em contraste com a rede Orkut, em que os professores fazem uso da língua portuguesa. A nosso ver, o uso da língua inglesa na ELT Online Community possibilita ao professor mostrar-se linguisticamente (mais) competente diante dos outros, o que aponta para uma forma de gozo nessa escrita em uma língua que é do outro. Esse gozo se intensifica por sua própria inscrição na British Council, uma rede institucional, de alcance universal, que constitui uma espécie de vitrine, por meio da qual o professor tem a oportunidade de se mostrar não apenas a outro professor brasileiro, seu suposto interlocutor, como também a profissionais da área do ensino de língua inglesa espalhados pelo mundo.

Entendemos, ainda, que o uso predominante da língua inglesa na ELT Online Community pode inibir a participação de muitos professores, que não são ou não se considerarem aptos e à vontade para estabelecer uma interlocução numa língua estrangeira, e que, por isso, não lhes permitiria um uso (mais) informal, que é característico desses ambientes virtuais. Dessa observação é possível afirmar que a língua que os identifica e lhes possibilita (re)unirem-se como professores de inglês em um grupo virtual é a mesma que os interdita ou a que restringe os seus acessos e as suas participações em determinados ambientes virtuais, como, por exemplo, na ELT Online Community. A língua inglesa, desse modo, de uma só vez, (re)úne esses professores e os separa, constituindo, então, um mecanismo regulatório, ou até mesmo de exclusão⁵⁸.

O uso da língua inglesa nas postagens dos professores pode justificar, ainda, o número mais reduzido de participantes na ELT Online Community, se comparado

⁵⁸ Esse mecanismo é perceptível em momentos diversos de funcionamento dessas redes, tal como discutiremos no item 4.2.4 – “O que faz de alguém um professor de inglês?” – a (re)produção de um saber sobre o professor de inglês.

com o grande número de professores inscritos nas comunidades Orkut⁵⁹ (onde a maioria das mensagens é postada em língua portuguesa). Esse número reduzido de professores da ELT Online Community parece promover uma sensação de intimidade entre esses professores, os quais se deleitam com a possibilidade de reconhecerem uns aos outros, como podemos observar pelo comentário do professor Bruno:

R11 - (ELT Online Community – Introductions) *It's great to see some familiar faces here* (Bruno, 28.12.2009)⁶⁰.

A sensação de intimidade pode estar associada, ainda, à imagem paradoxal de desterritorialização desses ambientes virtuais, uma vez que, ao mesmo tempo em que não são localizáveis física e geograficamente, essas comunidades virtuais provocam nos professores participantes uma sensação de estar ocupando um espaço físico concreto e real, como podemos perceber pelo uso do advérbio de lugar: *here (aqui)*, no recorte de Bruno ou em outro fórum, em que o mesmo professor declara:

R12 - (ELT Online Community – Being an English Teacher) *It's great to have you here* (Bruno, 07.03.2010)⁶¹

ou, ainda:

R13 - (ELT Online Community – Introductions) *I hope more and more Brazilian teachers will come here so that we can have a vibrant ELT Brazilian Community inside TE.* (Chris Lima, 06.01.2010)⁶²

⁵⁹ Cabe-nos lembrar que o número de usuários inscritos nas comunidades do Orkut é de 23.663 contra 2.430 inscritos na ELT Online Community da rede British Council (números atualizados em maio de 2011).

⁶⁰ Em Português: (ELT Online Community – Apresentações) É demais poder ver alguns rostos familiares aqui. (Bruno, 28.12.2009 – tradução nossa). Fonte: <http://teachingenglish.org.uk/discussion/introductions-0> (acesso em 12.3.2010).

⁶¹ Em Português: (ELT Online Community – Ser um professor de inglês) É muito bom ter vocês aqui. (Bruno, 07.03.2010- tradução nossa). Fonte: <http://teachingenglish.org.uk/discussion/being-english-teacher?page=1> (acesso em 24.08.2010).

⁶² Em Português: (ELT Online Community – Apresentações) Espero que mais professores brasileiros venham aqui para que tenhamos uma comunidade brasileira vibrante. (Chris Lima, 06.01.2010 – tradução nossa). Fonte: <http://teachingenglish.org.uk/discussion/introductions-0?page=1> (acesso em 12.03.2010).

Há, ainda, outro paradoxo no que se refere ao funcionamento dessas redes. O número reduzido de professores da ELT Online Community se contrapõe à ilustração escolhida para representar tal comunidade, qual seja a de um globo terrestre, situado na página que introduz a comunidade brasileira de professores de inglês (vide Anexo 1). Tal ilustração assume a função fundadora de sentidos aí postos em jogo: a de um ambiente universal, global, aberto a todos os professores de inglês. Dessa forma, observamos que o número reduzido de professores participantes da ELT Online Community, anteriormente destacado, rompe com esse imaginário de universalidade, globalização e abrangência, instaurado pela ilustração do globo terrestre. Em outras palavras, apesar da aparente universalidade dessas redes virtuais, há, sim, uma seleção do professor que nelas se inscreve e delas participa, seleção essa que se institui, sobretudo, por meio do uso predominante da língua inglesa durante as discussões nos fóruns.

A imagem do globo terrestre reforça, também, o efeito de atualidade, de modernidade e facilidade de acesso à informação produzido por esses ambientes virtuais de relacionamento e, por conseguinte, ratifica uma autoimagem de onipotência do professor que neles se inscreve. Esse mesmo efeito é produzido pelas manchetes das notícias (Vide Anexo 1) também divulgadas na página inicial da comunidade ELT, como, por exemplo, *latest discussion*, *latest poll*, *latest comment*, *latest gallery*, em que o uso recorrente do adjetivo *late*, na sua forma superlativa *latest*, aponta para a importância do tempo marcado para o efeito de instantaneidade e velocidade na e da informação, constituindo-se um recurso eficiente para o consumo do ‘produto’, uma espécie de estratégia mercadológica, que seduz o professor inscrito nessas comunidades virtuais pela possibilidade de inclusão em um mundo globalizado e, portanto, moderno, atualizado, mundo da informação acessível e rápida.

Esse sentimento de inclusão, proporcionado pela informação instantânea e veloz, pode ser percebido durante as postagens em que os professores relatam suas experiências com as comunidades virtuais, como, por exemplo:

R14 - (ELT Online Community – Chris Lima’s Research Project) (...) *But, as far as time is concerned sometimes I save it [the time] by visiting the ELT community because I can find information about events which are about to happen or ideas to be used in the classroom. At least, I do not have to surf*

the net for this kind of information or sit and try to find them in a book or magazine, isn't it? (Rômulo, 1.2.2009)⁶³

Nessa postagem, notamos que a onipotência do professor se reforça nas vantagens em poder pertencer à comunidade virtual, tais como, informação atualizada e, até mesmo, ganho de tempo. Na ELT Online Community, esse efeito de atualidade também pode ser sentido pela divulgação automática do dia, mês e hora bem marcados na composição dos cabeçalhos das postagens dos professores, contribuindo para o efeito de instantaneidade e velocidade da informação, o que constitui outro recurso de sedução dos professores.

A mensagem do professor Rômulo aponta, ainda, para a velocidade com que os ambientes virtuais disponibilizam seus produtos, os quais nos são dados como em espetáculo, sem demora e que passam a ser uma vantagem para os seus usuários, imersos em uma lógica urgentista de contração do tempo, de extensa tecnologização da sociedade e de intensa digitalização de todos os setores e ramos de atividades (pós-) modernas. Essa lógica urgentista traduz a seguinte colocação de Santos (2003, p. 127-28): “a aceleração tecnológica e econômica é tal que até mesmo o atual acaba sendo ultrapassado: tudo o que é... já era”.

Todavia, imersos nessa ordem e sob o efeito sedutor desse imaginário de “vantagens” e de “progressos” tecnológicos, desconsidera-se que essas novas formas de sociabilidade, tanto as assíncronas (caso das comunidades virtuais analisadas), quanto as síncronas (como a do MSN), contribuem para certa lógica de controle, um modo (mais) sutil e perverso de vigilância, uma vez que viola nossa privacidade e nos deixa mais vulneráveis, capturados, expostos e seduzidos, também, pelo tempo transformado em espetáculo: o espetáculo estaria justamente na capacidade de interlocução instantânea, veloz e, imaginariamente, ilimitada. O que, antes, era uma vantagem passa a ser uma exigência, salientando um imbricamento entre a vontade de atualidade (produzida e reforçada pelo efeito do tempo) e o aumento do controle e da dependência, traduzindo, assim, o funcionamento de uma lógica (pós-)moderna, em que “o poder de

⁶³ Em Português: (ELT Online Community – Projeto de pesquisa de Chris Lima – leia os resultados!) (...) Mas, no que se refere ao tempo às vezes eu o reservo para visitar a ELT community porque eu posso encontrar informações sobre eventos que estão prestes a acontecer ou ideias para serem usadas nas aulas. Pelo menos, eu não tenho que surfar na rede para esse tipo de informação ou sentar e tentar achá-las em um livro ou revista, não é? (Rômulo, 1.2.2009 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/fórum/forums/thread-view.asp?tid=1424&pó...> (acesso em 02.09.2009).

intervenção da tecnociência e da economia sobre o corpo e a mente do indivíduo, e até mesmo sobre a própria natureza humana, parece ilimitado” (SANTOS, 2003, p. 152).

3.3 Processos de significação e de construção dos sentidos na análise dos eventos discursivos

A análise dos eventos discursivos que compõem esta pesquisa, não apenas leva em consideração o sujeito e o sentido em constante produção e deslocamento, como, também, encontra suporte no acesso aos fragmentos, aos resíduos, ao que sobra e ao que falta na língua.

Nesse tipo de análise, é preciso “procurar descobrir, descortinar, o que está entre a *langue* e a *parole*, fora delas, (...), para compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso (...)” (FERNANDES, 2004, p. 45)⁶⁴. Para isso, é imprescindível levar em consideração de onde o sujeito diz o que diz, qual sua função no ato de dizer e em que condições esse dizer foi produzido. Os processos de construção de sentido devem ser considerados a partir das relações entre o linguístico, o social e o histórico. A interpretação, nesse sentido, é de natureza linguístico-histórica.

Consideramos que, durante a análise, é preciso produzir gestos de leitura particulares, uma vez que não existe um método dado *a priori*, nem um modelo pré-fabricado. O que existe é um gesto de interpretação que, por ser permanentemente construído e trabalhado, ganha vitalidade ao ser mobilizado em cada análise. A escuta discursiva se constitui sob a forma de um gesto de interpretação do analista, o qual se propõe a trabalhar com a opacidade da língua, problematizando o que parece natural, ao trazer à presença o que parecia ausente.

Na interpretação dos recortes discursivos, consideram-se as circunstâncias histórico-sociais em que os dizeres foram produzidos e, ainda, as condições de produção em que serão lidos e interpretados, admitindo que “todo fato já é uma interpretação” (PÊCHEUX, 1983 [1997, p. 44]), o que coloca a língua em um espaço de transformações do sentido, num “relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX, 1983 [1997, p. 51]). Os sentidos, dessa forma, não são dados *a priori*, mas construídos

⁶⁴ Grifos do autor.

no espaço discursivo e determinados pelas posições ocupadas pelos sujeitos, no processo sócio-histórico em que são produzidos.

A perspectiva desconstrutivista também afeta o modo como trabalhamos o *corpus* desta pesquisa, ao conceber que o sentido escapa ao controle, adiando ao infinito a possibilidade de significação. A análise praticada no interior da metafísica, contrária à perspectiva derrideana, não considerou a operação chamada *différance*, que consiste em adiar a completude dos sentidos, uma operação em que a significação nunca se completa.

O sentido, para Derrida (1972a [2001, p. 39-40]), é constituído de um tecido de diferenças, uma rede em que cada termo é marcado pelo rastro⁶⁵ de outro. Qualquer signo evoca e invoca traços de outros signos na significação, fenômeno já postulado nos seminários lacanianos, em que o deslizamento metonímico contínuo do significado sob o significante é abordado. Por meio de uma crítica à noção idealista do sujeito consciente, unificado, racional (noção presente nas teorias da metafísica ocidental), Derrida (1967 [1973]) compreende a linguagem como um jogo em que o significado transcendental imanente está ausente, um jogo sistemático de diferenças, um espaçamento, uma escrita de traços de diferenças.

A proposta da reflexão desconstrutivista sugere que os sentidos, formulados a partir de oposições calcadas na razão e em pressupostos dogmáticos e essencialistas (certo x errado; bem x mal), sejam relativizados e reconhecidos como produtos de uma interpretação, quebrando e rompendo estruturas homogêneas e dicotomizantes que visam a regular os sentidos. Como os textos estão sempre produzindo outros textos e outras interpretações estão sempre sendo associadas a outros sentidos, pensamos que nenhum contexto pode conter ou impedir um signo de produzir sempre “novos” sentidos para o sujeito: “[n]ão há como delimitar criticamente qualquer contexto, toda tentativa de determinação de um contexto não pode prescindir de um excelente pressuposto arbitrariamente constituído” (CHEVITARESE, 2002, p. 16).

O nosso entendimento sobre o que nos cerca é relativo e o(s) processo(s) de significação não se encerra(m) em nós. Não há uma conclusão interpretativa, uma vez que “não há nada absolutamente primário a interpretar, porque no fundo já tudo é

⁶⁵ A noção de rastro em Derrida (1972a [2001]) pode ser entendida como um jogo de diferenças, em que a presença se mostra como ausência, uma presença já ausente e em que a falta da origem é condição do pensamento.

interpretação, cada símbolo é em si mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas a interpretação de outros símbolos” (FOUCAULT, 1975a [2005, p. 22]). Interpretar é sempre interpretar interpretações: quanto mais a interpretação avança para um suposto encontro com a verdade, mais caminha para sua morte. Interpretar é, então, se apoderar por violência de um sistema de regras que não tem em si significação essencial e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em outro jogo e submetê-lo a novas regras.

Subjacente à atividade interpretativa que quisesse ir em direção à profundidade, permaneceria o falso pressuposto de que o símbolo conduziria à coisa em si. Daí Foucault (1975a [2005, p. 23]) considerar a interpretação como “uma relação mais de violência em relação ao texto que de elucidação”, uma vez que o intérprete, com sua interpretação, viola e corrompe o texto. Não há, portanto, símbolos a serem interpretados na sua origem: “(...) não temos entretanto aí mais do que metáforas das coisas, as quais não correspondem absolutamente às entidades originais” (NIETZSCHE, 1873 [2001, p. 11]).

Influenciados pela intersecção de referenciais teóricos que nos amparam durante a análise, concebemos os efeitos de sentidos como uma rede, cuja constituição possibilita não apenas a atribuição/construção de “novos” sentidos a partir de um texto, mas, também, a ressignificação de muitos outros. Desfazer o texto, para aí, então, poder regenerá-lo, reconstituí-lo, acrescentar e modificar, mas sempre seguindo os fios que já estão lá, é o que nos diz Derrida:

Reconstituindo-o [o texto], também, como um organismo. Regenerando indefinidamente seu próprio tecido por detrás do rastro cortante, a decisão de cada leitura. Reservando sempre uma surpresa à anatomia ou à fisiologia de uma crítica que acreditaria dominar o jogo, vigiar de uma só vez todos os fios, iludindo-se, também, ao querer olhar o texto sem nele tocar, sem por as mãos no “objeto”, sem se arriscar a lhe acrescentar algum novo fio, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos. Acrescentar não é aqui senão dar a ler (DERRIDA, 1972b [2005, p. 7])⁶⁶

⁶⁶ Grifos do autor.

A cada significação, a cada atribuição de sentido há o acréscimo de um fio, de algo que o sujeito coloca de seu, que permite a construção de outro texto, que nunca mais será o mesmo.

Com as noções acima destacadas, abandona-se a ideia de discurso homogêneo, desestabilizam-se os conceitos de unidade do sujeito e unidade do texto, conceitos estes presentes nos estudos tradicionais da linguagem: sujeito e discurso já são heterogêneos na sua própria constituição, havendo apenas a ilusão de unidade, tanto no sujeito quanto no texto.

É importante ressaltar, ainda, que não temos, durante o processo igualmente (des)contínuo e instável de escrita desta tese, a pretensão de julgarmos, atribuímos valores, dizemos o que é certo ou errado, uma vez que entendemos o analista como um intérprete que também faz uma leitura discursiva influenciada por suas vivências, experiências e por sua posição de pesquisador e analista. Assumimos, pois, que uma interpretação nunca é absoluta e única, visto que cada signo só faz remeter para outros signos. A interpretação, desse modo, apresenta-se como uma tarefa através da qual se promove o estabelecimento de um jogo inacabado e infinito, um jogo em que a instabilidade constitui-se como a própria condição do pensamento.

Tendo isso em vista, ressaltamos, tal como Deleuze (1990 [1992, p. 109]), que analisar os eventos discursivos nesta tese é levar em conta os seus “estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chamava de dispositivos. Era preciso não remontar aos pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas”. Não há, pois, interesse pelas origens, mas pelas coisas onde elas se formam, pelo meio. Ou ainda, uma análise em que se proponha a “rachar as coisas, rachar as palavras” (DELEUZE, 1990 [1992, p. 109]).

Depois de discorrermos sobre as condições de produção do discurso dos professores de inglês inscritos em comunidades virtuais de relacionamento, sobre a constituição do *corpus* de pesquisa, como, também, sobre os processos de significação e de construção dos sentidos que subjazem a análise dos eventos discursivos desta tese, no capítulo a seguir, traremos os resultados de análise dos recortes discursivos dos professores contidos nos fóruns de discussão das comunidades nas redes sociais virtuais anteriormente especificadas.

CAPÍTULO 4

Análise dos eventos discursivos: (des)emaranhando linhas, (des)fazendo focos de unificação e nós de totalização

Neste capítulo, tratamos de desvelar os aspectos histórico-sociais que atuam na constituição dos sentidos, trazendo à tona a natureza polissêmica, heterogênea, instável, excessiva e múltipla de todo sujeito e discurso e a ruptura com a ideia de presença de um sentido originário e puro. Nossa análise se dá a partir da observação de que as redes computadorizadas de comunicação, informação e interação, configuram-se a partir de uma ordem de controle que molda a subjetividade, o comportamento e os valores de todo o sujeito, esteja ele nelas inscrito ou não. A análise se dá, ainda, a partir de conceitos que fazem uma relação entre o sujeito da (pós-)modernidade, a sociedade do espetáculo (DEBORD, 1967 [2004]) e a cultura do narcisismo (BIRMAN, 1999, 2006; MELMAN, 2003), conforme discutida no capítulo teórico desta tese e que serve de condições (mais) amplas de produção.

Partindo dessas considerações, apresentamos, a seguir, os resultados de análise agrupados em três itens temáticos, com seus respectivos subitens, que se entrelaçam e se imbricam mutuamente.

4.1 O velho no novo

Neste primeiro eixo de análise, analisamos o funcionamento discursivo das comunidades virtuais de professores de inglês que compõem as redes Orkut e British Council, de modo a perceber o jogo entre um suporte tido como novo – o virtual – e uma memória discursiva, que funda ou busca conservar imagens e saberes sobre o professor de inglês.

Esse jogo é perceptível, por exemplo, por meio do próprio uso da linguagem verbal nas discussões dos fóruns. Se o uso da língua inglesa, tal como vimos no item 3.2.1, diferencia as mensagens escritas pelos professores nas comunidades da rede Orkut e na ELT Online Community, o uso da língua (tanto a portuguesa, quanto a inglesa) na forma padrão é coincidente entre os grupos de professores: em todas as comunidades das duas redes analisadas, os professores se valem de uma escrita na

forma padrão, evitando as abreviações, os *emoticons* e uma linguagem mais simplificada, comumente utilizada em redes virtuais de relacionamento e interação.

Notamos que, mesmo quando se utilizam da informalidade nas suas escritas, característica de ambientes virtuais, os professores, inscritos num imaginário de representantes da norma tida como culta, sentem-se na obrigação de se explicarem e corrigirem seus ‘erros’, como observamos nas seguintes postagens de alguns fóruns das comunidades do Orkut:

R15 - (Orkut – Trabalhar textos) *Não editei os scraps... desculpem-me os erros de “portuga” --- estou me valendo da informalidade do fórum!* (The Teacher, 15.07.2010 – aspas do professor)⁶⁷

ou, ainda:

R16 - (Orkut – Preciso de ajuda urgente..., *Errata. Gente, foi mal a vírgula em “Como se não bastasse (,) o tempo reduzido...”* Jardel, 29.01.2007 – aspas do professor)⁶⁸

e, também:

R17 - (Orkut – Preciso de ajuda urgente) *Outra errata... Artigo indefinido mal empregado em “... a falta de (um) livros didáticos...”* (Jardel, 29.01.2007 –aspas do professor)⁶⁹

As correções sintáticas e ortográficas se dão mesmo quando o professor escreve na língua inglesa, como é recorrente nos fóruns da ELT Online Community:

R18 - (ELT Online Community – Tell us a funny story) (...) *I noticed that I wrote “dialog” instead of “dialogue”. Please if you see any other mistake, your possible comment is welcome* (Eliza, 5.1.2009 – aspas da professora)⁷⁰

⁶⁷ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=5989903&tid=5492326237961292730> (acesso em 13.05.2011).

⁶⁸ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=10549005&tid=25126533639219...> (acesso em 19.06.2008).

⁶⁹ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=10549005&tid=25126533639219...> (acesso em 19.06.2008).

⁷⁰ Em Português: (ELT Online Community – Contando uma história engraçada) (...) eu notei que escrevi “dialog” ao invés de “dialogue”. Por favor, se vocês virem outro erro, seu comentário é bem vindo. Obrigada. (Eliza, 5.1.2009 – tradução nossa). Fonte:

Pensamos que o pedido de desculpas de The Teacher e as erratas de Jardel e de Eliza apontam para a “modulação” (DELEUZE (1990 [1992]) desses professores, regulados por um controle que, por ser fluido, progressivo e disperso, torna-se naturalizado. Tal controle é perceptível pela constante resistência a uma linguagem comumente utilizada na virtualidade, que pode ser explicada pelo fato de seus membros serem professores e terem um leitor marcado (outro professor) e, portanto, remetidos a uma condição de (im)possibilidade, devendo, portanto, corresponder a um ideal de língua/escrita padrão.

O modo como escrevem traz indícios de uma memória discursiva que constitui o discurso escolar tradicional, que concebe a escrita virtual como um erro a ser evitado. Como o ‘erro’ não lhes é permitido, esses professores acabam se justificando (pedindo desculpas, fazendo erratas) pelo uso de uma língua(gem) virtual, cuja especificidade não condiz com o seu imaginário sobre a língua: a língua como um sistema homogêneo, regular, único, uma língua pura, ou seja, um imaginário atrelado ao conhecimento e uso da norma padrão, que não possibilitaria deslocamentos ou diferenças de forma e de sentido.

Acreditamos que o discurso seja organizado a partir de formações imaginárias (PÊCHEUX, 1975): o modo como o professor escreve constrói a imagem de si e do outro, o que acaba por controlar a sua prática discursiva. Dito de outro modo, as formações imaginárias controlam aquilo que é dito e o modo como é dito, reforçando uma imagem de si e do outro. Podemos, então, afirmar que, pelo jogo imaginário entre esses professores, as formas de regulação do discurso e das participações nas comunidades virtuais são reforçadas, sobretudo, pelo uso da própria escrita na língua inglesa e no estilo padrão, durante as postagens dos professores das comunidades virtuais.

Portanto, é possível dizer que emerge, no funcionamento discursivo das comunidades, uma relação de contradição entre uma interlocução em um suporte tido como novo – o virtual -, mas que apresenta fortes marcas do velho – a escrita padrão. Tal relação entre o novo e o velho aponta para a construção e o reforço de imagens, pelas quais o professor poderia se representar (quais sejam, o professor mantenedor de saber, fonte de conhecimento, alguém que não se permite o uso de uma linguagem como a do ‘internetês’, possivelmente por se tratar de uma tentativa de resistência ao poder da

<http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid+1317&po...> (acesso em 02.09.2009).

escola), uma representação, a nosso ver, homogeneizadora e totalizante, qual seja, a de professor como representante da norma culta da língua e da instituição escolar. Ao se impor os padrões de escrita tida como culta, o professor mantém os dizeres constituídos no e do imaginário social, o que pode lhe conferir certa identidade profissional, assumindo uma posição calcada na noção de verdade sobre, no caso, a língua.

Notamos, ainda, que o valor de verdade que é conferido à escrita padrão aponta para um sujeito agenciado por uma discursividade instituída, que repete e reforça imagens construídas ao longo da história, associando, sempre, o professor à figura de alguém que não deve usar o ‘internetês’, por considerá-lo um erro, mesmo em ambientes em que essa linguagem é permitida e, inclusive, previsível, como nos virtuais.

Podemos entender que o que perpassa os pedidos de desculpas pelos supostos erros cometidos é a tentativa de reforço de uma imagem de professor ideal, a fim de satisfazer a exigência de ser um professor que não emprega *mal* as palavras, como notamos em: *Artigo indefinido mal empregado em*. Manter-se na língua padrão acaba sendo, então, uma forma de os sentidos ficarem estabilizados, produzindo efeitos na representação de si e do outro.

A tentativa de se manter escrevendo na língua padrão se explica, ainda, pela inserção desse sujeito em certas práticas contemporâneas, como essas redes sociais virtuais, que acabam funcionando como dispositivos discursivos que se encarregam de determinar e reforçar o lugar do professor como representante legítimo da norma padrão, de um saber sobre a própria língua, um saber disciplinar e fragmentado.

O jogo entre o novo e o velho é perceptível, ainda, pelo uso de clichês, fundados em uma memória discursiva, como podemos observar no recorte abaixo:

R19 - (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?) *Boas questões... mas afinal o q faz de uma pessoa um professor? Diplomas? Ser nativo? Ter morado fora? Ler literatura inglesa no original? Carisma? Td depende de onde vc vai trabalhar, e cada vez menos suas certificações pesam mais do q a sua prática. Certas regras só funcionam no funcionalismo público, que paga mal. No mercado, o q conta é se vc agrada ao cliente. É isso mesmo. Somos profissionais e quer gostemos ou não temos q ter um lado comercial. E em muitos casos conta mais de quem vc é amigo... Para quem tá começando agora, estude sim, mas não se iluda. O mercado é cruel e muita coisa vc não vai ver na faculdade de letras e nem de educação, q fazem a gente acreditar a somos educadores e formadores e blablabla... É td muito*

bonito, mas só existe em discussões acadêmicas. Na prática as coisas são bem diferentes (Claudia, 18.11.2007)⁷¹

Há uma imagem que emerge de discursos estabilizados no e do imaginário social, que aponta para traços do sistema capitalista neoliberal, uma vez que associa a escola ao mercado de trabalho, como observamos, no recorte acima: *certas regras só funcionam no funcionalismo público, que paga mal; O mercado é cruel; No mercado, o q conta é se vc agrada ao cliente; Na prática as coisas são bem diferentes*: são clichês, que sinalizam uma identidade que se constitui num jogo entre práticas discursivas em um suporte tido como novo – o virtual – e a (re)atualização de dizeres que contribuem para a construção de posições sujeito e, por conseguinte, para uma identidade requerida/impelida para ‘navegar’ nesses ambientes virtuais de relacionamento.

Notamos, assim, por meio da constante (re)atualização desses clichês, uma espécie de acordo tácito que regeria e contribuiria para o próprio funcionamento dessas comunidades, uma vez que, naturalizados, esse bordões produzem efeitos na ilusão de um saber sobre o professor de inglês, sobre a língua inglesa e, ainda, sobre o processo pedagógico como um todo. Freud (1921 [1996, p. 87, 99]) considera que os grupos se distinguem por sua especial e extremada sugestionabilidade, por meio da influência e do contágio do grupo, que compele os seus membros a obedecerem a uma tendência, a modificarem sentimentos e ideias numa direção idêntica. Desse modo, é possível dizer que pertencer a essas comunidades virtuais implicaria em aceitar traços de identificação⁷², perceptíveis, por exemplo, em discursos pautados nos chavões para falar de si, do outro, da (sua) formação acadêmica e do processo pedagógico como um todo, que acabam por construir pertencas e estabelecer relações.

O uso recorrente de clichês como, por exemplo, *professor é um eterno aprendiz, professor tem que ter vocação e, ainda, professores da escola, formados em letras, não ensinam nada* (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?, Gih, 04.03.2009)⁷³ bem como muitos outros, aponta para as comunidades virtuais como

⁷¹ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

⁷² A identificação caracteriza os “momentos provisórios com os quais nos identificamos, essas formas pelas quais somos representados, em nossos sistemas culturais, num processo contínuo de re-elaboração e de deslocamentos” (ANDRADE, 2008, p. 5), um processo em que “a coisa com a qual o eu se identifica é a causa do eu” (NASIO, 1988 [1997, p. 01]).

⁷³ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

espaços onde o sujeito não apenas fala, mas é falado a partir de discursos cristalizados que determinam o seu lugar, o que contradiz a natureza dita livre e criadora dessas redes virtuais.

A relação contraditória entre o velho e o novo é vislumbrada, também, nas próprias ilustrações escolhidas para representar as comunidades virtuais do Orkut (a saber, a figura da bandeira da Inglaterra, a de alguns livros e óculos, a de um quadro negro, de uma professora de coque e de uma águia), localizadas na página inicial de cada comunidade. Ao se representarem por tais ilustrações, os participantes revelam traços que, imaginariamente, associam o professor de inglês da comunidade a símbolos tradicionalmente ligados ao imaginário social construído sobre o professor, como, por exemplo, a imagem de uma águia, que simbolizaria a força, a persistência e, até mesmo, a garra do professor (Vide Anexos 2).

Desse modo, há a construção de uma imagem de si em um novo suporte, mas marcada por representações de professor ancoradas em uma memória coletiva, que cola esses professores a essas imagens. Entendemos que a relação contraditória entre o velho e o novo é produzida pelo imaginário de fluidez instaurado por essas comunidades, onde esses professores, sob o risco eminente de perda de um lugar imaginário de segurança e aconchego, produzido pelos ambientes virtuais, buscam recursos, como a escrita padrão, o uso de clichês e as ilustrações que representam as comunidades virtuais de professores de inglês, as quais lhes possibilitam uma ficção de si⁷⁴. Além disso, podemos dizer que a formação dessas comunidades virtuais viabiliza a procura por um roteiro que possa, ao menos ilusoriamente, contribuir para a constituição de um modelo identitário.

4.2 Práticas de reflexão como agenciamentos (pós-)modernos

Neste eixo de análise, levantamos as representações de professor, de ensino e aprendizagem, de língua e de aluno que constituem o imaginário dos professores de inglês inscritos em comunidades virtuais de relacionamento. As representações dos professores, ainda que inscritos em um ambiente de natureza dita livre – o virtual –, trazem marcas de um imaginário socialmente construído, através do qual é possível

⁷⁴ Vale lembrar que assumimos uma concepção de identidade como ilusão de completude, de homogeneidade e de unidade, sempre em movimento e conflituosa e, portanto, falamos em “sentimentos de identidade” (BERRY, 1991), que se constitui, sempre, como ficção.

perceber formas de agenciamento, que (re)produzem determinadas condutas, sentimentos e emoções que, por sua vez, oscilam entre a falta/deficiência e o êxito/onipotência do professor de inglês, como é possível observar, nos recortes discursivos que compõem os próximos subitens temáticos.

4.2.1 O sentimento de identidade do professor demarcado pelo discurso da falta

No fórum da rede Orkut, intitulado *Como se tornar um grande professor(a)?*, há a participação de 3 professoras: a da professora Carina, proponente do fórum, que manifesta incertezas e inseguranças quanto ao seu preparo pedagógico e a participação de outras duas professoras que se propõem a dar conselhos para as dificuldades relatadas por Carina.

R20 - (Orkut – Como se tornar um grande professor(a)?) *Boa noite, meu nome é Carina e sou formada em Letras. Nunca consegui minhas próprias aulas, mas gostaria muito de um dia poder ter, e passar em um concurso publico. Hj já fazem 7 anos q leciono, mas ainda não me sinto preparada. Pois nunca sei ao certo o meu potencial. Ate hj nunca ninguém reclamou do meu serviço como professora de apoio, mas é que preciso muito da ajuda dos colegas para me dar algumas dicas de como dominar certos assuntos e até mesmo uma sala de aula. Sei q às vezes peço em não ler muito, pois a leitura é uma grande arma para o sucesso. Gostaria muito de um dia poder dizer a todos q já estou preparada e q sou uma vencedora. Não me sinto burra, mas não tenho ainda um bom preparo. ENTÃO HJ ESCREVO A VCS PEDINDO AJUDA E DICAS, DE COMO SE TORNAR UM PROFISSIONAL DE EXCELÊNCIA. Abços. (Cá, 17.07.2007)*⁷⁵

Percebemos, pela materialidade linguística, o reforço de uma imagem de insuficiência da professora, durante todo o recorte discursivo, exemplificada pelo uso recorrente de alguns vocábulos, como, por exemplo, a conjunção *mas*, cujo efeito de sentido aponta para uma restrição àquilo que a professora acaba de escrever, trazendo um argumento que contradiz ou traz ressalvas ao anterior. O enunciado, introduzido pelo articulador *mas*, traz o argumento que a professora considera importante para se tornar uma *grande professora*.

⁷⁵ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25441024996148...> (acesso em 19.06.2008).

O advérbio de negação *não* na expressão: *não me sinto burra*, denuncia um conteúdo recalcado – um sentimento de defasagem, que se reforça pela emergência de uma voz dizendo de sua incapacidade intelectual (‘é burra’). A frase: *mas não tenho ainda um bom preparo*, ameniza a denegação, admitindo, desse modo, a sua fragilidade. O advérbio *ainda*, por sua vez, pressupõe a continuidade de algo que já deveria ter mudado, mas, contrariamente às expectativas, não mudou (CORACINI, 1981).

O verbo *gostar*, utilizado no futuro do pretérito, nas frases: *Nunca consegui minhas próprias aulas, mas gostaria muito de um dia poder ter, e passar em um concurso publico; Gostaria muito de um dia poder dizer a todos q já estou preparada e q sou uma vencedora*, também nos permite vislumbrar indícios de uma autoimagem de professora sempre aquém do que (acha que) é dela imaginariamente esperado (nota-se que se trata de ser uma ‘grande’ professora, adjetivo que já se encontra na pergunta que dá início à discussão), uma vez que não se reconhece nas imagens construídas sobre o professor de inglês (professor preparado, vencedor, leitor, independente) e, ainda, alguém que se vê tal como ela acredita que os outros a veem, o que lhe confere um sentimento de identidade.

Do mesmo modo, o uso dos advérbios *já* e *ainda* (CORACINI, 1981), por exemplo, no enunciado: *Hj já fazem 7 anos q leciono, mas ainda não me sinto preparada*, desvela o sentimento de derrota da professora diante do fato de, mesmo com anos de experiência, sentir-se despreparada, lamentando-se por um atraso ou pela continuidade de um estado que seria de pressupor já tivesse sofrido mudanças. Ao mesmo tempo, o uso de *ainda* ressalta um anseio de, após sete anos de experiência, estar/ser completa, autosuficiente, o que pressupõe um imaginário constituído de representações idealizadas de ser professor e de conceber a sua experiência pedagógica, a qual, com o passar dos anos, imaginariamente, deveria levar à completude, a um *bom preparo*.

Faz-se importante enfatizarmos que, durante nossas observações dos eventos discursivos das redes virtuais aqui analisadas, foi possível notar certa tendência de os professores falarem de suas preocupações e admitirem suas fragilidades, o que, acreditamos, de certa forma, reforçaria o imaginário de segurança e aconchego instaurado por esses ambientes virtuais.

Observamos que, ao mesmo tempo em que enuncia seu despreparo pedagógico, a professora exalta seus atributos, como, é possível notar nas frases: *já fazem (sic) 7 anos que eu leciono e até hoje nunca ninguém reclamou do meu serviço*,

em que o uso do advérbio temporal *já* pressupõe que algo aconteceu antes do que se esperava e, portanto, sinaliza para um atributo da professora, conferido pelos anos de experiência pedagógica, o que poderia compensar os pontos negativos levantados em sua narrativa profissional. Todavia, essa compensação torna-se um pouco frágil com relação à maneira como ela mesma se nomeia: uma *professora de apoio*, ressaltando uma posição sujeito de inferioridade. Essa fragilidade é, também, denunciada pelo uso do advérbio temporal *até hoje*, que indica a possibilidade de que alguém possa, um dia, vir a reclamar dos seus serviços, o que, contrariamente às expectativas, ainda não ocorreu. Notam-se, portanto, dizeres que ora salientam seus atributos, ora suas deficiências, dizeres esses que, misturados, indiciam o movimento do sujeito na busca por reconhecimento e por uma prática ideal, fantasiando, assim, uma identidade de *professor de excelência*.

A narrativa profissional de Carina é, pois, movida pela manifestação de um anseio de mudança, visto que o seu dizer oscila entre a falta e o desejo de completude, na tentativa de demarcar aquilo que ela sempre foi (o antes), materializado linguisticamente pelo advérbio de tempo *nunca*, e aquilo que deseja ser a partir de hoje (*então hoje escrevo a vcs pedindo...*): demarcar um tempo em que foi faltosa e um “novo” tempo em que se deseja mais competente, na busca do ideal, da completude. Tal narrativa permite a projeção de uma imagem de professora como aquela que anseia o melhor, que busca mudanças, para cumprir uma imposição de ser ou se tornar uma *grande professora*, satisfazendo um desejo de pertencimento a um grupo idealizado, como as comunidades virtuais de professores de inglês.

Os relatos sobre o que não é (uma leitora) e sobre o que é (professora de apoio), ou o que não tem (preparo, autonomia, sucesso, potencial) ou o que tem (7 anos de formação), trazem indícios das representações de Carina sobre o professor: aquele que lê muito, tem suas próprias aulas, é preparado, independente e, ainda, um vencedor. Essas representações permitem pensar que os sentidos se inscrevem em um repetível amplamente cristalizado e “ideal”: esses sentidos constituem presença forte no imaginário de Carina, associados ao professor ao longo da história e reiterados pelos cursos de formação e pelo discurso pedagógico: atente-se, uma vez mais, para a relação contraditória entre a configuração de um novo suporte, o virtual, e o seu atravessamento por velhas representações e sentidos, tal como discutido no item anterior.

Convém observar que o dizer da professora oscila entre exaltar o que não sabe e, ao mesmo tempo, especificar o que sabe, evidenciando uma identidade que se

constitui num entre-lugares, onde pode manifestar constantemente sua (in)certeza e declarar o que (não) sabe, como é possível destacar em: *Nunca sei ao certo o meu potencial; sei que peço em não ler*, expressões essas que poderiam minar sentimentos como os de segurança e os de confiança, idealmente promovidos pelas comunidades virtuais. No entanto, pensamos que há, sim, algum saber, que contradiz *nunca*, um saber que não se sabe, mas que existe, criando efeitos: o não saber, declarado pela professora, implica um saber, uma vez que o não sabido foi reconhecido de alguma forma. Mesmo declarando que não sabe *ao certo*, Carina sabe de alguma forma.

Ademais, o professor enuncia seu pecado (*sei que peço em não ler*), na tentativa de mostrar-se consciente de que precisa melhorar, o que aponta para fragmentos do discurso religioso, mais especificamente, uma forma de confissão, configurando-se em uma forma de agenciamento ao mostrar, constante e insistentemente, um descompasso entre o que é e o que deveria idealmente ser. O reconhecimento desse *pecado* se explica em função do que o outro formador, o especialista, com sua autoridade reconhecida, determina e como, a partir daí, a professora arma sua narrativa, enunciando que precisa melhorar, o que denuncia, uma vez mais, a constante busca pela completude.

É possível vislumbrar, ainda, o imaginário de Carina sobre educação e sobre o processo pedagógico, um imaginário atravessado por fragmentos do discurso neoliberal, como os de excelência, eficiência, qualidade total e competência (AMARANTE, 1998). O discurso neoliberal, materializado linguisticamente pela expressão *profissional de excelência*, associa a escola ao mercado de trabalho, entendendo que a escola deve se ajustar e ser oficialmente regulada por ele. A educação, nesse viés, passa a ser administrada a partir de uma postura tecnicista e econômica, em que o importante é formar mão-de-obra preparada e especializada para um mercado que exige alta produtividade. Notamos, então, que o valor *de excelência*, no dizer de Carina, se contrapõe ao seu despreparo e justifica a sua busca por corresponder ao que (acha que) é dela esperado.

No que se refere a essa questão, é importante mencionar que o efeito de sentido, que emerge de uma narrativa, que se constrói ora da falta ou da deficiência da professora, ora de seus atributos, aponta para um sujeito que deseja ser aceito, incluído, acolhido e reconhecido pelo outro, seja esse outro conhecido ou não. Salientar as suas (in)suficiências nessas comunidades, pode, por denegação, estar ocultando um desejo de aprovação pelo interlocutor e de acolhimento em um grupo muito desejado pelo

professor, um ‘lugar’ imaginário de aconchego, proteção e segurança, como o dessas comunidades. Tal desejo funciona como um agenciamento, na medida em que o imaginário social constrói saberes e posições das quais o professor supostamente deve apropriar-se no interior das relações, dos discursos e das práticas pedagógicas contemporâneas, a fim de ser, no recorte em questão, um *profissional de excelência*.

Nessa mesma perspectiva, o uso do pronome *se*, utilizado na própria pergunta que dá início ao fórum (*Como se tornar um grande professor(a)?*) e na parte final do recorte (*COMO SE TORNAR UM PROFISSINAL DE EXCELÊNCIA*), indica o esvaziamento do sujeito da enunciação, uma posição sujeito que é preenchida, de uma só vez, por um professor qualquer e, também, por um determinado tipo de professor, como, por exemplo, um professor que anseia mudanças. Entendemos que o esvaziamento do sujeito da enunciação expressa uma condição de agenciamento, circunscrita a um saber, à projeção de determinado lugar (a de um *grande professor*) e de determinadas funções e valores (professor reflexivo e que busca sempre melhorar a sua prática pedagógica) atribuídos ao professor de inglês, um professor que o discurso pedagógico e acadêmico tende a (re)produzir.

Ademais, ao se mostrar como quem pretende se tornar uma *profissional de excelência*, flagra-se, numa narrativa que oscila entre a falta e o êxito, como a de Carina, traços de um sujeito da contemporaneidade, que busca, insaciavelmente, “marcas de uma identidade que só vale no olhar do semelhante, que só pode ser validada por um efeito de massa” (MELMAN, 2003, p. 172-73), por um reconhecimento público, mas nunca definitivamente adquirido. Sob o efeito do imaginário de segurança, produzido por esses ambientes virtuais, Carina busca, incessantemente, reconhecimento, um suporte ou uma referência, muitas vezes, indeterminados, mas, ao mesmo tempo, justificados e legitimados pelos discursos acadêmico e pedagógico. Podemos entender que tais discursos encontram nos ambientes virtuais, como ambientes instauradores de “verdades” e construção de saberes, vias propícias de manutenção e reforço.

Desse modo, as comunidades virtuais constituem-se em espaços, onde, imaginariamente, Carina tem ampli(fic)adas as possibilidades de manter-se na corrida por um reconhecimento, em nome de uma prática pedagógica ideal, *de excelência*. Acreditamos que alcançar esse reconhecimento poderia reforçar as sensações de confiança, segurança e pertencimento ao grupo de professores reconhecidos e socialmente legitimados, promovidas por esses ambientes virtuais.

A narrativa da falta e do êxito, que compõe o dizer de Carina, apresenta marcas de um novo agenciamento, à medida que é a própria professora que se autodiagnostica ora exitosa, ora faltosa, revelando a presença daquilo que Chauí, citada por Neto (2003, p. 4), chama de “discursos competentes”, os quais “geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação”. Analisando as reformas de ensino no Brasil, Chauí (*apud* NETO, 2003, p. 4-5) observa que há uma mediação entre o indivíduo e a sua experiência de vida, o que traz como efeito a interposição da fala do especialista (o formador) e do seu discurso (político-pedagógico, acadêmico), que se constitui num processo de intimidação social e se circunscreve na própria manutenção da ordem vigente, reduzindo o professor ao papel de mero executante de um saber cuja finalidade lhe escapa inteiramente.

Desse modo, é possível dizer que, além de estabelecer relações com outros professores, mediadas pela máquina, a qual lhe possibilita a construção de saberes (sobre língua, sobre professor, sobre leitura) e viabiliza a projeção de imagens, Carina tem um dizer atravessado por fragmentos de discursos outros, que se constituem em mecanismos de controle de sentidos (histórica e culturalmente desenvolvidos), conferindo-lhe uma mistura de sentimentos (ora de orgulho, ora de insatisfação) em relação à sua *performance* pedagógica. Tais sentimentos são encontrados em outros recortes discursivos, como destacamos a seguir:

R21 - (Orkut – Next step) *Conheci a língua inglesa tardiamente (num curso de Letras). Na escola gostava da disciplina, mas por falta de motivação e conhecimento por parte dos professores encarava a matéria quase como uma “não matéria”, (acreditem que diversas vezes a professora permitia que fizessem da aula “sessão de vídeo dublado”, outra passava os exercícios seguidos das respostas). Iniciei o curso de Letras morrendo de medo da “língua da rainha”, lembro que conhecia apenas números, cores e outras palavras e frases de conhecimento popular. Com o tempo aprendi a adorar não só a língua, mas a literatura e a cultura britânica de um modo geral. Hoje, após muito empenho, no último semestre, consegui dispensa da matéria. Considero, por alguns testes que fiz na Internet e pelos originais que leio, o meu nível como pré-intermediário ou intermediário. Enfim, apesar do pouco conhecimento adquirido nesses quase 3 anos, já leciono no estado como professor eventual. Os alunos acham que eu sei muito, mas, obviamente, tenho consciência do meu nível. Agora, após toda essa historinha, penso em fazer um curso na Cultura Inglesa, mas alguns dizem que, pra mim que não tenho fluência (e pretendo fazer intercâmbio daqui a 2 ou 3 anos, a duração de um bom curso) não seria a melhor escolha. Gostaria de saber a opinião de vocês: qual seria a melhor forma (ou curso)*

para aprimorar meu inglês tanto para lecionar quanto para uma futura viagem? (Douglas, 21.11.2007)⁷⁶

O fórum *Next Step* da comunidade da rede social Orkut é proposto pelo professor Douglas, o qual solicita a opinião dos seus interlocutores virtuais sobre o próximo passo a ser dado, a fim de aprimorar o seu inglês. O fórum é composto por mais duas participações, a do professor Marcinho e a da professora :) *E/il@inE⁷⁷.

Está instituído no imaginário coletivo, construído, principalmente, pelo discurso acadêmico, que o professor deve buscar sempre *aprimorar-se*, o que leva Douglas, por exemplo, a projetar, nessa narrativa, uma imagem de professor em constante busca por aperfeiçoamento, satisfazendo, assim, uma lógica hipermoderna, cuja ênfase se concentra na “obrigação do movimento, ditada pelo imperativo da eficiência e pela necessidade de sobrevivência. Na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela “evolução” (LIPOVETSKY, 2004, p. 57)⁷⁸.

Tal lógica é confirmada pelo próprio tema do fórum, *Next step*, iniciado por Douglas, que aponta para uma necessidade (construída, imposta e reforçada nessas comunidades virtuais) de estar permanentemente atrás de algo que ainda não se tem (ou que se acha que não se tem) e que se imagina ser importante para o seu desenvolvimento profissional, como uma forma de demarcar o antes, como um período em que o professor se considera faltoso (e, portanto, um período que deve ser refutado, ultrapassado) e o hoje, momento em que não se permite mais a falta, buscando, então, mudanças e êxitos.

Na demarcação do antes e do agora, notam-se formas outras de controle, marcadas pelo discurso da formação permanente, cujo valor encontra-se sempre mais adiante, no *next step*, e cuja premissa é a de que “nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço...” (DELEUZE, 1990 [1992, p. 221]). O agenciamento se dá, ainda, pela necessidade construída e reforçada pelo discurso das novas tecnologias de fazer parte de redes sociais virtuais, como uma possibilidade de o professor mostrar-se na busca pelo ideal, pela completude, pelo *next step*, pelo progresso, pelo caminhar para a

⁷⁶ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25675127149997> (acesso em 19.06.2008).

⁷⁷ Manteremos as mensagens e os nomes dos participantes tais como aparecem nos fóruns, inclusive com suas diferentes composições gráficas, por entendermos que tal composição interfere nos efeitos de sentido produzidos e por serem as mensagens de domínio público.

⁷⁸ Grifos do autor.

frente, mesmo que, com isso, se inscreva em um discurso que preza pela circularidade, em função de projeções imaginárias cristalizadas no coletivo social.

Pertencer a uma rede social de relacionamento e, mais especificamente, a um grupo (de professores) desejado e idealizado, mesmo que virtual (ou, quem sabe, justamente por ser virtual), é o que levaria Douglas a enunciar suas deficiências linguísticas e é o que poderia, de certa forma, satisfazer às exigências impostas ao professor de inglês de uma sociedade imersa numa ideologia neoliberal – professor é aquele que tem fluência, primor linguístico e muito conhecimento –, que atravessa esses ambientes virtuais, centrada no fetiche das mudanças, da inovação, materializado no dizer de Douglas pelo discurso do primor e do aperfeiçoamento do seu inglês, que, para ele, já é bom, precisando, na sua visão, apenas ser aprimorado (*qual seria a melhor forma (ou curso) para aprimorar meu inglês...*).

Uma narrativa que se apoia em sentimentos de falta e insuficiência, sobretudo linguística, demarca um sentimento de identidade de professor, sempre em busca de atualização, do *next step* (do próximo passo, da próxima etapa), a fim de não se sentir excluído. Há, pois, efeitos de poder que circulam na narrativa de Douglas, visto que a necessidade de primor, de conhecimento e de fluência não é neutra, mas, sim, é construída e se insere num jogo de saber-poder que “produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1975b [1987, p. 161]).

O uso do advérbio de tempo *tardamente* aponta para a representação de que o aprendizado de uma língua estrangeira deve se dar em tenra idade, na adolescência ou até mesmo na infância (e não *tardamente*). Essa visão é amparada pelas teorias pedagógicas e linguísticas, como as que tratam da aquisição e da aprendizagem de uma língua e que postulam que, quanto mais cedo se tem contato com uma língua estrangeira, mais natural é o seu aprendizado e maiores as possibilidades de apre(e)ndê-la, assemelhando-se, portanto, à aquisição da língua dita materna (KRASHEN, 1988; SCHÜTZ, 2008). Observe-se que o atravessamento dessas teorias cognitivas no dizer do professor permite-lhe manifestar o seu ressentimento pela falta de fluência e reforça a representação de si como um professor em defasagem, materializada por meio dos seguintes itens lexicais: *conhecimento, fluência, nível*.

Embora o dizer de Douglas comece com manifestações de extrema insuficiência linguística, ao longo da sua narrativa, há uma estrutura que tenta amenizar/suavizar a sua imagem deficitária de professor, com pouco conhecimento

linguístico: o conectivo *apesar* e o advérbio de tempo *já*, contidos na frase: *Enfim, apesar do pouco conhecimento adquirido nesses quase 3 anos, já leciono no estado como professor eventual*, apontam para uma restrição (*apesar do pouco*), seguida de uma compensação (*já leciono*) - precoce no tempo -, indicando, também, a ânsia em Douglas de superar o sentimento de incompletude e apontando para a fragilidade de uma identidade que se pretende fixa e homogênea. A mesma frase traz, ainda, a voz do outro, isto é, faz uma concessão a esse outro, mas a voz do professor se vê reforçada na segunda oração, em que o advérbio *já* provoca o efeito de sentido de antecipação ao que seria esperado para depois, visto que ele se considera alguém que adquiriu *pouco conhecimento* até então.

Isso se confirma, também, quando Douglas faz menção à internet e à leitura de textos originais, os quais o ajudam a se avaliar como um professor de *nível pré-intermediário ou intermediário*. Vislumbra-se, aqui, a construção de uma imagem mais positiva do professor, por meio de uma representação de leitor “competente”, como aquele que lê um texto em língua inglesa no original e, por isso, pode ocupar um lugar privilegiado ou pode estar mais bem informado do que aquele que lê o texto traduzido (OLHER, 2010).

Do mesmo modo, a “competência” se referiria ao usuário que se beneficia dos serviços (*testes*) da internet, esta representada pelo professor Douglas como um recurso valioso, perpetuando-se a ilusão de atualidade e modernidade, constantemente relacionada à internet e, vale dizer, aos ambientes virtuais de relacionamento⁷⁹. Isso aponta, novamente, para a inserção do professor no discurso das tecnologias, as quais, para as teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras, constituem-se um valioso recurso.

Uma narrativa que se constrói no entremeio de dizeres que reforçam a falta e o êxito do professor e que demarca o antes e o agora/hoje aponta para um professor instigado a buscar incessantemente a perfeição e o primor (no caso, metodológico e linguístico) – mola-mestra de uma sociedade neoliberal, como se fosse possível “dominar” a língua (ser dono, senhor dela). Tal narrativa se associa e se ancora na produção de uma imagem de professor reflexivo, também como aparece no recorte

⁷⁹ Vale lembrar que, em diversos fóruns, os professores comentam sobre os possíveis “benefícios” trazidos pela participação em comunidades virtuais, as quais, como discutimos na parte teórica, se constituem, para esses professores, promessas de atualização e modernização, tão buscadas em tempos (pós-)modernos.

anterior, materializada linguisticamente por meio da recorrência do uso de verbos, tais como: *sei, considero e tenho consciência*.

De acordo com Coracini (2003b, p. 312), uma prática reflexiva constitui uma atividade interior, um olhar para dentro de si, que exige consciência e razão. Desse modo, uma prática consciente reflexiva acentua a existência de um sujeito racional e autônomo, controlador do seu dizer e do seu processo de ensino e aprendizagem e, portanto, um sujeito autônomo. Ainda segundo a autora, não podemos falar de autonomia se considerarmos que todas as relações são, inevitavelmente, construídas, marcadas, reguladas e condicionadas pelo momento histórico social, pelas formações discursivas nas quais nos inscrevemos e pelos lugares que ocupamos.

As reflexões de Coracini (2003b) ajudam na observação de que a imagem de Douglas de professor reflexivo sinaliza uma posição legitimada pelo discurso pedagógico, que representa o professor reflexivo como quem pensa no que faz, é comprometido com a profissão e se sente autônomo para tomar decisões e ter opiniões. Douglas mostra-se, então, imerso em uma ordem contemporânea de um “novo regime de dominação” (DELEUZE, 1990 [1992, p. 224]) e de reprodução de certo modo de ser-reflexivo, visto que se mostra totalmente consciente, ao atribuir-se um baixo nível linguístico, ao reconhecer o pouco conhecimento adquirido em anos de estudo e, ainda, ao mostrar-se preocupado com seu “progresso”, desempenho e aperfeiçoamento linguístico, consciência essa que, de certa forma, lhe permitiria apropriar-se da posição ideal de professor de língua inglesa.

Fragmentos de uma prática reflexiva podem ser verificados, também, pelos recortes discursivos de vários outros professores participantes das discussões propostas em diversos fóruns, como podemos destacar nos seguintes recortes discursivos:

R22 - (ELT Online Community – Why did you become a teacher?) ... *I love my job and I know that I need to improve my English a lot.* (Pattygirl, 31.10.2007)⁸⁰

R23 - (ELT Online Community – Why did you become a teacher?) ...*But I think I should study more, because I have many difficulties nottally in phonetics.* (Tânia, 20.06.2009)⁸¹

⁸⁰ Em Português: (ELT Online Community - Por que você se tornou um professor?) Eu amo o meu trabalho e eu sei que preciso muito melhorar o meu Inglês. (Pattygirl, 31.10.2007 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forums/thread-view.asp?tid=669&post...> (acesso em 02.09.2009).

R24 - (Orkut – turmas sem interesse pela língua inglesa) ...tenho muita dificuldade em trabalhar nas aulas de inglês... (Sol, 02.05.2008)⁸²

R25 - (Orkut – Teaching Methodologies) ... and I'm up against a serious problem... I feel I lack a proper methodology to apply in classes ... (Anonymous, 25.01.2007)⁸³

R26 - (Orkut – Alunos sem noção alguma de inglês) ... Acho que estou mto preso ao livro... (Le, 19.04.2007)⁸⁴

em que se assumem faltosos, confirmando seu atraso diante dos imperativos da contemporaneidade, quais sejam, o de saber mais, o de melhorar, o de inovar, marcas do desejo da plenitude.

Observamos que, nesse último recorte discursivo, o adjetivo *preso*, na frase *acho que estou mto preso ao livro*, permite um efeito de sentido de culpa do professor por uma suposta ação indevida em sua prática pedagógica e, por conseguinte, uma tentativa de, ao refletir (*acho que*) sobre essa culpa, dela poder se redimir. Essa culpa advém, principalmente, pelo fato de o livro didático - considerado pelas teorias mais recentes como uma mercadoria obsoleta e fora de moda - não estar adequado ao mundo (pós-)moderno, regido por novas tecnologias, às quais se associam, sempre, a imagens de autonomia de ação, de atualidade e de modernidade do professor, visões essas difundidas, sobretudo, pelo discurso político-pedagógico.

Devido à maior mobilidade produzida pela desterritorialização dessas comunidades virtuais e, portanto, imaginariamente, um espaço, supostamente, mais libertador e criativo, entendemos que usar o livro didático remeteria à imagem de uma prisão ou a uma limitação do professor, que se contrapõe ao sentimento de liberdade e modernidade trazido pelo uso das chamadas novas tecnologias, uma vez que essas se

⁸¹ Em Português: (ELT Online Community - Por que você se tornou um professor?) Mas eu acho que devo estudar mais, porque tenho muita dificuldade principalmente em fonética. (Tânia, 20.06.2009 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forums/thread-view.asp?tid=669&post...> (acesso em 02.09.2009).

⁸² Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=259785077263471...> (acesso em 18.06.2008).

⁸³ Em Português: (Orkut – Metodologias de ensino) ... e estou enfrentando um sério problema... Sinto que me falta uma metodologia apropriada para aplicar nas aulas... (Anonymous, 25.01.2007 – tradução nossa). Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=251192660606981...> (acesso em 20.06.2008).

⁸⁴ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25274919540919...> (acesso em 19.06.2008).

constituem em um projeto libertário e moderno. Isso se confirma nos recortes de outros fóruns das redes sociais analisadas, como podemos destacar:

R27 - (Orkut – Aos professores de 5º série) *O livro é importante para se começar uma aula, mas não se deve ficar preso a ele.* (Babsi, 13.01.2006)⁸⁵

Por meio dos recortes elencados, notamos que há um procedimento recorrente para realizar uma reflexão, que se baseia em um modelo de competência e perfeição, modelo esse que permitiria a esses professores se integrarem e formarem uma comunidade virtual e, ao mesmo tempo, lhes permitiria excluírem os demais, aqueles que não se encaixam no perfil, no modelo que se pauta na atualidade/modernidade, na fluência, no domínio, na competência, no primor e no total conhecimento linguístico.

A reflexão, tal como vimos observando no funcionamento discursivo dessas comunidades virtuais, do mesmo modo que se apresenta como uma prática libertadora possibilitada (e, por vezes, prometida) pela virtualidade, constitui (mais) um mecanismo de produção de sentidos parafrásticos e, portanto, de sujeição do professor a um parâmetro de conduta, a um modo de ser e a um ideal que se projeta no professor, porém, um ideal que jamais é alcançado. Ademais, a prática da reflexão, por si só, parece redimir as falhas desses professores, no momento em que procuram por ajuda em comunidades virtuais, as quais acabam por colaborar para a construção de uma imagem de professor bem intencionado, consciente e crítico em relação às suas atitudes e prática pedagógica.

Um mecanismo de sujeição pode ser observado, ainda, no enunciado: *inicie o curso de Letras morrendo de medo da “língua da rainha”*, em que é possível notar que a imagem de professor em *déficit* linguístico se associa à de súdito, sujeitado, também, pela língua do outro, da qual Douglas se acha, ao mesmo tempo, capaz de apropriar (tanto para lecionar, quanto para uma futura viagem) e da qual se sente receoso, por ser uma língua do outro e não a de outro qualquer, mas a “língua da rainha”, símbolo de poder, além de constituir um mito: inatingível e inacessível. O uso das aspas indica uma língua que, por estar tão distante, é tão estranha e, justamente por isso, tão temida e, ao mesmo tempo, tão desejada, sobretudo, porque lhe falta.

⁸⁵ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=2442027155778466884&kw=graficante> (acesso em 27.10.2009).

É possível dizer, então, que as próprias comunidades virtuais, ao se comporem, essencialmente, por fragmentos de certas práticas de reflexão da parte dos professores, apresentam-se como outros elementos entre os muitos que compõem os diferentes agenciamentos ou arranjos (ROSE, 2001, p. 198) (pós-)modernos, em que esses professores se veem implicados, como notamos no recorte a seguir:

R28 - (BC – Chris Lima’s Research Project – Read the results!) *Hi guys, For the past 5 months, I have been through a hard stress in my life which I felt like doing nothing or no more than my obligation, I mean, going to work and stuff. By saying that, I know that something might be wrong in my life, in the way I live or see things, but I am working hard in order to change this situation. This is just one of the assumptions I have for people not to get involved in the BC ELT Community. I really like hanging around here. If I have to use the Internet, for sure, visiting the ELT Community is a must. Since the first time I started using this for over 3 years ago I have put this as one of things I deal with over the internet. And it costs me nothing to come online and deal with this community. It is not necessary to spend more than 10 minutes on it if you come every single day. So, to really answer your question, Chris, “How could more experienced professionals and senior members of the ELT Community help others to develop better time management skills?” I guess the other members of the ELT Community must be really interested in being part of it as I and other experienced members are. Well, that is my opinion and if I am wrong, it seems to be very radical.* (Paulo, 16.1.2009)⁸⁶

Com o intuito de responder a questão proposta pela professora Chris, qual seja, *“How could more experienced professionals and senior members of the ELT Community help others to develop better time management skills?”*⁸⁷ (Chris,

⁸⁶ Em Português: (BC – Leia os resultados do projeto de pesquisa de Chris Lima!) Olá pessoal, nos últimos 5 meses, tenho passado por um forte estresse na minha vida não sentindo vontade de fazer nada ou não mais que minha obrigação, quero dizer, ir ao trabalho e trabalhar muito. Ao dizer isso, eu sei que algumas coisas deviam estar erradas em minha vida, no modo como vivo ou vejo as coisas, mas estou me esforçando para mudar essa situação. Essa é uma das suposições que tenho para as pessoas não se envolverem com a BC ELT Community. Eu gosto mesmo de passar o tempo aqui. Se eu tiver que usar a Internet, com certeza, visitar a ELT Community é imprescindível. Desde a primeira vez que comecei usando isto há mais de três anos eu considero uma das coisas com as quais eu me ocupo na internet. E não me custa nada entrar e ocupar-me com essa comunidade. Não é necessário mais do que 10 minutos se você se conecta todo santo dia. Então, para responder a sua pergunta: “Como profissionais mais experientes e membros mais antigos da ELT Community poderiam ajudar os outros a desenvolver melhor suas habilidades para a gestão do tempo?” Acho que outros membros da ELT Community devem de fato estar interessados em fazer parte dela como eu e outros membros experientes estamos. Bem, essa é a minha opinião e se eu estiver errado parece ser muito radical. (Paulo, 16.1.2009 – tradução nossa). Fonte: http://www.britishcouncil.org.br/elt/v_2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1424&po... (acesso em 02.09.2009).

⁸⁷ Em Português: (BC – Leia os resultados do projeto de pesquisa de Chris Lima!) Como profissionais mais experientes e membros mais antigos da ELT Online Community poderiam ajudar os outros a desenvolver melhor suas habilidades para a gestão do tempo? (Chris, 15.01.2009 – tradução nossa) Fonte:

15.01.2009), Paulo reflete sobre a sua participação e os supostos benefícios da comunidade ELT para a sua vida, comunidade essa que, para ele, adquire uma importância especial, uma vez que é nesse ambiente que ele diz encontrar possibilidades de mudanças de uma condição de estresse e de insatisfação, como notamos em: *I Know that something might be wrong in my life, in the way I live or see things*. Ao reconhecer algo de errado em sua vida, Paulo constitui-se narrador e objeto de sua própria narrativa, narrativa essa que se configura, tal como nos recortes anteriores, uma forma de confissão e que é, ainda, atravessada por fragmentos de discursos outros, os quais reproduzem um modelo de professor (o reflexivo) e lhe dispõem um lugar do qual pode falar, situando-o num jogo de verdade definido por um saber sobre o professor (o professor que reflete sobre as “benesses” do mundo virtual).

Chama-nos a atenção, no recorte de Paulo, o uso de itens lexicais como: *hanging around* e *visiting*, que apontam inicialmente para um descomprometimento da relação do professor Paulo com as comunidades, para uma participação que não implica em envolvimento ou responsabilização⁸⁸, cuja vantagem consiste em se tornar “igualmente fácil conectar-se e desconectar-se” (BAUMAN, 2005, p. 76). Ao mesmo tempo, o uso de itens, como *get involved* e *be part of it*, sugere que esse professor enfatiza a importância de estar envolvido e comprometido com a comunidade. Tal contradição pode ser explicada pela necessidade de estar no ritmo de uma sociedade contemporânea, que aponta para uma espécie de “feudalismo tecnológico” (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 20]), cuja demanda consiste na participação em redes sociais para incluir-se, mesmo que seja apenas para *passar o tempo*.

Em: *It is not necessary to spend more than 10 minutes on it if you come every single day*, desvela a necessidade imposta, mas que pode ser, de certa forma, driblada, ou mesmo amenizada, bastando 10 minutos para que o professor cumpra uma formalidade da ordem contemporânea, com seus mecanismos de controle que impõem uma normatividade não mais pela coerção, mas pela estimulação. Ressalta-se, dessa maneira, a observação de que a sanção contra os que não participam das redes sociais está justamente no “horror de perder uma experiência que os outros (tantos outros) prezam e de que desfrutam” (BAUMAN, 2003, p. 63).

http://www.britishcouncil.org.br/elt/v_2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1424&po... (acesso em 02.09.2009).

⁸⁸ Essa discussão será retomada no item 4.3.1.

No entanto, é possível afirmar que há algo de contraditório nas seguintes expressões: *it costs me nothing to come online and deal with this community* e *It is not necessary to spend more than 10 minutes on it if you come every single day*, através das quais é possível perceber que, ao mesmo tempo em que o professor Paulo acentua as facilidades e o prazer em lidar com a comunidade, acaba (se) impondo um tempo ou um período de participação (*10 minutes, every single day*) Se há algo de prazeroso em pertencer a essas comunidades, por que, então, a exigência e o reforço de um tempo mínimo para essa participação? E, ainda, se o professor Paulo declara seu estresse com uma vida sobrecarregada de compromissos e obrigações, como pode, então, se impor mais um, como, por exemplo, uma participação assídua nas comunidades virtuais de relacionamento?

Tal imposição ressalta uma forma de agenciamento por meio de uma técnica muito sutil de controle que se dá pelo tempo, contradizendo a ideia de liberdade, de autonomia e de prazer que aparece sempre associada às experiências virtuais desses professores e aponta, ainda, para uma incoerência (relacionada a uma aparente autonomia – *not more than 10 minutes* e, ao mesmo tempo, a uma restrição ou imposição – *every single day*) da parte desses professores, os quais, devido à sua participação em comunidades virtuais, se apresentam cada vez mais comprometidos, assumindo muitas outras responsabilidades, além das relacionadas à sua prática pedagógica. Não menos importante é pensar que na (pós-)modernidade a economia de tempo é muito enfatizada e valorizada, como aponta o verbo utilizado por Paulo – *spend*: fazer muito em pouco tempo, uma vez que o sujeito não tem (ou não pode ter) tempo a perder, uma visão essencialmente capitalista de conhecimento, uma vez que, acredita-se, ‘tempo é dinheiro’.

Como consagração máxima da globalização e do capitalismo (pós-) moderno, as novas tecnologias suscitam novas demandas e aprofundam carências, uma vez que esses professores encontram-se subordinados aos ditames de uma lógica do desenvolvimento tecnológico que sugere e intensifica a obrigatoriedade de uma participação, mesmo que tardia ou sem assiduidade e comprometimento. Em *If I have to use the Internet, for sure, visiting the ELT Community is a must*, notamos uma necessidade e obrigatoriedade (nota-se o uso da modalidade deôntica *have to*) de pertencimento e participação em redes sociais, as quais constroem discursividades que se instauram como regras de conduta e (trans)formam modos de agir e pensar, apontando para o fato de que “manter-se em alta velocidade, antes, uma divertida

aventura, transforma-se em uma tarefa exaustiva” (BAUMAN, 2005, p. 38), a ponto de esses professores, constantemente, precisarem dar satisfações ou, mesmo, se justificarem e desculparem pela falta de regularidade nas suas participações, como é possível perceber, por exemplo, na frase: *So, I really did not have much time to visit the site these days* (ELT Online Community – Welcome, joseantoniook, 17.01.2008)⁸⁹.

Há, então, um paradoxo nessas práticas de reflexão: quanto mais a ideia de pertencer a comunidades virtuais vem atrelada ao imaginário de autonomia e de liberdade de ação, de expressão e de sentimentos dos professores que nelas se inscrevem, mais esses professores se mostram mediados e enquadrados pelas teorias, pelos discursos, pelas chamadas novas tecnologias e, como vimos, pela língua do outro, mergulhados em coerções e em modelos construídos pelos sistemas institucionais como a escola, a academia, os documentos oficiais, as teorias e, segundo nossa análise, as próprias redes virtuais de professores de inglês.

Disso decorre a observação de que essas redes se constituem em “instituições de sequestro” (FOUCAULT, 1973 [1996, p. 114-115]), um aparelho geral de sequestro no interior do qual nossa existência se encontra aprisionada e que tem por finalidade não mais a reclusão, mas, sim, a inclusão e a normalização do indivíduo, a fim de ele (poder) se constituir sujeito (pós-)moderno.

4.2.2 A identidade do professor de inglês fundada no discurso da onipotência e da competência

Assim como vimos destacando, os sistemas institucionais circunscrevem, determinam e articulam o domínio dos discursos, submetendo-os a determinada ordem e a modelos historicamente instituídos. Tais modelos aparecem não apenas nas narrativas em que o professor, ao (se) propor uma prática de reflexão, se expõe, insistentemente, como insuficiente ou em *déficit* linguístico, tal como Carina e Douglas, ou mesmo subordinados aos ditames tecnológicos, tal como em Paulo, mas, também, nas narrativas em que, predominantemente, o professor exhibe uma imagem de onipotência, como observamos no seguinte recorte discursivo:

⁸⁹ Em Português: Então, eu não tive mesmo muito tempo para visitar o *site* nesses dias (ELT Online Community – Bem vindos, joseantoniook, 17.01.2008 – tradução nossa). Fonte: http://www.britishcouncil.org.br/elt/v_2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1278&po... (acesso em 02.09.2009).

R29 - (ELT Online Community – Being an English Teacher) *Hello everyone, and many thanks to Ivone for opening this very interesting thread! I'm a public school teacher of English. For several reasons most of my students cannot afford to study in a private language school; therefore, I feel that I'm in a way giving them the chance to learn a language that will ultimately help them participate more actively in an ever-increasing global community where English is the lingua-franca. That's what I like most about my job – this feeling of being somewhat useful for my own community. There are many challenges in my job, just to illustrate, a public school teacher has to work with minimal resources and s/he is expected to always be successful. The number of students in class is also one big challenge we have to face daily. If I were to give a piece of advice to those willing to become teachers (English teachers), I would say, "Remember that you'll be teaching people a language". Best, Bruno (BrunoCesar, 03.02.2010)⁹⁰*

Instado a dar sua opinião sobre questões que se referem ao professor e à profissão de professor de inglês⁹¹, propostas pela moderadora da ELT Online Community, Bruno adere a uma discursividade que se caracteriza, essencialmente, por seu caráter onipotente e, ainda, transformador. Tal imagem pode ser vislumbrada em diversos momentos da narrativa de Bruno, como, por exemplo, quando assume uma posição de quem ajuda seus alunos (*help them participate*), de quem é útil (*being somewhat useful*) e, ainda, de quem é bondoso, doador de oportunidades ou chances (*giving them the chance*).

A imagem de professor onipotente é fortemente construída e marcada, na narrativa de Bruno, pelo discurso da globalização (*an ever-increasing global community*), visto que o professor é representado como quem possui o poder de transformação do aluno em um 'cidadão do mundo', por meio de um 'instrumento' de

⁹⁰ Em Português: (ELT Online Community – Ser um professor de inglês) Oi todo mundo, e muito obrigado por Ivone ter começado esse tão interessante tópico. Sou um professor de inglês de escola pública. Por muitas razões a maioria dos meus alunos não tem dinheiro suficiente para estudar em uma escola particular de idiomas; portanto, eu sinto que estou de certo modo dando a eles a chance de aprender uma língua que os ajudará a participar mais ativamente de uma crescente comunidade global onde o Inglês é a língua franca. Isso é o que eu mais gosto do meu trabalho – esse sentimento de ser de algum modo útil para a minha própria comunidade. Há muitos desafios em meu trabalho. Apenas para ilustrar, um professor de escola pública tem que trabalhar com o mínimo de recursos e espera-se sempre que ele/ela seja bem sucedido. O número de alunos na classe é também um grande desafio que temos que enfrentar diariamente. Se pudesse dar um conselho àqueles que querem se tornar professores (professores de inglês), eu diria: “Lembrem-se que vocês estarão ensinando uma língua para pessoas”. Tudo de bom, Bruno. (BrunoCesar, 03.02. 2010 – tradução nossa). Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/being-english-teacher> (acesso em 12.03.2010).

⁹¹ Reproduzimos as questões propostas pela moderadora da comunidade, Ivone Dezaneti: What do you like most about being an English Teacher? What are the challenges in your opinion? What advice would you give for those who want to become an English Teacher?, às quais Bruno se dispõe a responder.

inclusão em uma sociedade globalizada: a língua inglesa. No entanto, ao mesmo tempo em que toma para si o papel de agente transformador (*giving the chance* – ele tem o poder de dar a chance), o professor Bruno assume uma posição discursiva de instrumento social dessa transformação (*being useful for my own community* – repare o uso da voz passiva que ratifica uma submissão). Há de se ressaltar que a utilidade (*being useful*) é concebida como uma qualidade na sociedade de consumo e passa a ser a medida de uma carreira bem-sucedida, a partir de uma lógica capitalista em que a *performance* delinea todos os valores⁹².

A assunção da importância da língua inglesa para a vida dos alunos se configura em uma estratégia (não planejada), a qual proporciona ao professor o sentimento de satisfação (*what I like most about my job*), uma espécie de gozo em ocupar uma posição de exercício de poder, autorizada e permitida numa ordem discursiva, que projeta uma imagem de professor como o ‘veículo’ de inserção do aluno numa sociedade globalizada. Essa observação se confirma pelo uso do adjetivo *useful* na expressão: *That’s what I like most about my job – this feeling of being somewhat useful for my own community*.

Interessante é notar que o discurso da globalização, que marca a narrativa de Bruno, se funde a um discurso humanista, como notamos em: *Remember that you’ll be teaching people a language*. São diversas vozes que ecoam do interdiscurso e mediam a narrativa do professor: uma voz mercadológica e, portanto, técnica e uma voz que atribui importância ao aluno como sujeito no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Mediados não apenas por máquinas, os dizeres que compõem os fóruns dessas comunidades apresentam-se atravessados por uma fusão de vozes, como, a seguir, destacamos:

R30 - (Orkut – Aos professores de 5º série) *Oi querida Thais, fico feliz q vc esteja começando a dar aula, é uma profissão gratificante. Sou formada em letras pela UERJ. Dou aula pra 5 turmas, cada uma com 30 alunos. Em geral, os alunos acham muito interessante a possibilidade de poderem se comunicar em outra língua, principalmente a inglesa q conecta todo o mundo, alguns ainda são obrigados pelos pais, mas acabam percebendo a importância e se empenhando. A motivação de ensinar tem q existir, pq são muitas as dificuldades, mas como já disse é muito gratificante ensinar aos*

⁹² No item 4.3.2, retomamos a discussão sobre as *performances* dos professores que caracterizam o espetáculo das suas participações nas redes virtuais, uma vez que se caracterizam por participações marcadamente exibicionistas.

*outros qualquer coisa q seja, principalmente algo tão importante pro nosso futuro. (...).Os erros acontecem o tempo todo, mas nenhum relevante. O livro é importante pra se começar uma aula, mas não se deve ficar preso a ele, é importante perceber a “personalidade” do grupo e deixá-los levar pra onde querem, seja música, cinema, situações, piadas, o importante é q falem e aprendam. (...). A aula ideal, é a q eu dou, com música e liberdade, dá até pra fumar um se alguém quiser. Valeu, Thais. Toda sorte do mundo! Beijos (Babsi, 13.01.2006)*⁹³

O fórum do Orkut, intitulado *Aos professores de 5º série*, é proposto pela professora Thaís, que se apresenta como uma professora da quinta série e com pouca experiência. Em resposta a ela, Babsi constroi sua imagem de professora especialista, a quem são direcionadas demandas de saber, de ajuda, de reconhecimento e de aprovação.

Repare que a ênfase na possibilidade de se comunicar e de se conectar com todo o mundo contribui para a construção de uma imagem positiva (de onipotência) de Babsi, visto que é ela a responsável por possibilitar o acesso (no caso, por meio da língua inglesa) às imaginárias “benesses” advindas de uma sociedade (que se pretende) globalizada.

Tanto Bruno, em R29, quanto Babsi procuram (inconscientemente) satisfazer as necessidades impostas pela ideologia neoliberal, que compõem as suas narrativas, centradas no fetiche da globalização, materializado linguisticamente pelo uso de adjetivos como *interessante* e *importante* (conforme a narrativa de Babsi), que qualificam positivamente a experiência da globalização. Ao manifestarem a gratificação por *ensinar algo tão importante pro futuro*, tanto Bruno, quanto Babsi fundam uma imagem de professores onipotentes, pelo poder de incluir o aluno em uma sociedade globalizada, o que, de certa forma, colaboraria para a transformação do outro, seu aluno.

Assim como no recorte de Bruno – R29, o de Babsi também é composto por diferentes vozes, como, por exemplo, no enunciado: *A aula ideal, é a q eu dou, com música e liberdade*, que aponta para a presença da voz de teorias pedagógicas que consideram importante o caráter lúdico e, portanto, imaginariamente prazeroso, como um mecanismo de potencialização da aprendizagem, já que corresponderia a um impulso natural do sujeito. Notamos, pois, que o dizer da professora Babsi se tece por uma imbricação de vozes provenientes de diferentes lugares, que se constituem

⁹³Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=545573&tid=2442027155778466884&kw=gratificante> (acesso em 27.10.2009).

dispositivos de normalização e de gestão desses professores, à medida que estabelece a interiorização de modelos de como *ser professor de 5º série* (como sugere o próprio título do fórum) e, ainda, constroem discursividades e, portanto, modos de subjetivação.

Há de se acrescentar que apresentar-se como uma professora experiente e formada em uma universidade de prestígio contribui, sobremaneira, para a construção de sua imagem de especialista, com autoridade e legitimidade para dar conselhos e proferir apreciações valorativas sobre o que é importante ensinar, sobre a importância do livro didático, sobre motivação e sobre a aula ideal. Essa imagem de especialista acaba por conferir um valor de verdade ao que é dito, apontando para a impossibilidade de as ideias de Babsi serem contestadas ou refutadas.

Segundo Chartier (1997 [1999, p. 133-34]), as redes eletrônicas de comunicação a distância apresentam-se como um suporte poderoso para a construção de um espaço de intercâmbio de julgamentos, ideias e opiniões, um espaço que possibilita a cada um a emissão de juízos e, ao mesmo tempo, o conhecimento sobre o juízo emitido pelos outros. A emissão de juízos vem acompanhada pela tentativa de Babsi dar receitas, dicas e instruções, perceptíveis a partir do uso de modalidades deônticas: *tem que, não se deve*, que trazem outras vozes, como, por exemplo, a dos professores de cursos de formação, vozes essas que adquirem o caráter de verdade universal, como princípio regulador, que representa ações como objetivamente necessárias. Tal como vimos apontando, essas vozes são comuns nas narrativas dos professores inscritos nas comunidades virtuais, cujo efeito democrático funda discursividades como políticas de verdade.

Face a essa observação, é possível dizer que formas de agenciamentos são perceptíveis, também, em narrativas em que o professor constrói uma imagem de especialista e, portanto, onipotente e poderoso, aderindo a uma discursividade que (re)produz determinadas condutas, sentimentos e emoções – os de onipotência, por exemplo. A reprodução e reforço de discursos institucionalizados e, portanto, cristalizados, como, no dizer de Bruno e Babsi, o da globalização e o das teorias pedagógicas, seduzem pela possibilidade de inclusão a uma *crescente comunidade global*.

A importância dada por Bruno e por Babsi à participação e ao pertencimento a uma sociedade globalizada aponta, ainda, para o seu próprio imaginário sobre as comunidades e os relacionamentos virtuais, os quais, de alguma forma, poderiam, também, possibilitar aos professores um sentimento de pertencimento à

globalização, que tem as novas tecnologias como suas grandes representantes: as comunidades virtuais, dada a sua visibilidade permanente e difusa, e ao, imaginariamente, funcionarem como “uma grande aldeia democrática” (DERRIDA, 2001a [2004, p. 32]), constituem-se em ambientes públicos de grande circulação, um ambiente de cada um (*everyone*) e, ao mesmo tempo, de todo mundo, para todos e para ninguém e, portanto, um ambiente sedutor, propício para a reconstrução de uma imagem (mais) positiva do professor de inglês, um ambiente onde o professor possa, de alguma forma, tornar-se outro ou, ainda, estar em outro ‘lugar’ (REVUZ, 1998 – grifos nossos).

4.2.3 A apropriação da posição de professor de inglês legitimada pelas imagens construídas nos discursos amoroso e missionário

Convém observar que, mesmo sob o efeito imaginário de liberdade total de expressão, promovido por esses ambientes virtuais de relacionamento, há um silenciamento das imagens desvalorizadas sobre o professor e a sua profissão que fazem parte do imaginário social. Os documentos do MEC, por exemplo, também apontam para representações de desvalorização do professor e da sua profissão, como podemos observar em: “a função do professor é hoje uma profissão muito desvalorizada, não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja do poder público, seja da sociedade de forma geral (...)” (MEC, 1999, p. 17).

O uso de determinados itens lexicais na narrativa de Bruno, em R29, marca o silenciamento de sentidos da profissão como algo problemático e, portanto, tenso e conflituoso, como, por exemplo, a opção (não planejada) por *challenges* (desafios), em contraposição ao uso de *problemas*, que poderia revelar uma maior dificuldade de solução e/ou superação. Essa escolha indica a necessidade ou a vontade de forma(ta)r uma imagem de professor (mais) positiva, uma vez que se coloca como alguém que, apesar das dificuldades, não abandona os seus ideais, instigado que é a vencer ou superar tais desafios, traços de uma imagem de professor de inglês que também é social e historicamente reforçada.

Pensamos que as “velhas” imagens desvalorizadas do professor irão sempre se (re)atualizar nos dizeres dos professores, já que não se pode escapar a uma espécie de “metanarrativa” da crise de competência do professor e da necessidade de construí-la para fundar uma identidade, por exemplo, de *professor de excelência*, ilusão

compartilhada pelo virtual e pelo atual. Isso é perceptível, como exemplo, no fórum da ELT Online Community –“Why did you become a teacher?”⁹⁴, que apresenta um grande número de participações de professores que declaram um forte apelo amoroso pela língua e pela profissão⁹⁵, o que foi possível perceber quando incitados a comentar sobre a sua opção profissional.

A fim de oferecermos uma ideia melhor sobre a reincidência de determinados itens lexicais que apontam para a constituição de um sentido que predomina em direção a um forte apelo amoroso pela língua e/ou pela profissão, dispomos de alguns números do respectivo fórum, em que encontramos 109 respostas escritas entre 27/09/2006 e 02/09/2009. Dessas 109 respostas, 01 foi dada por um professor que não era brasileiro, 39 referiam-se às boas vindas aos novos integrantes da comunidade ou a esclarecimentos quanto à dificuldade operacional em lidar com o *site* e 69 participações se referiam a repostas à própria pergunta lançada. Dessas 69 respostas, 42 mencionavam amor, paixão, felicidade ou algum tipo de emoção que, supostamente, pudesse explicar a motivação de se tornarem professores.

Partindo desses dados numéricos, pensamos, tal como Freud (1921 [1996, p. 95]), que o indivíduo, num grupo, através da influência deste, está sujeito e submisso à emoção, que se torna extraordinariamente intensificada: esses professores, em comunidades, devem ter algo em comum uns com os outros, como uma identidade de grupo, que se caracteriza por um interesse comum num objeto e por uma inclinação emocional semelhante e certo grau de influência recíproca.

Esse número mostra, ainda, que a expressão de um romantismo exacerbado acaba por desviar o foco de mal-estar de uma imagem negativada de professor para a imagem do professor amoroso, apaixonado e feliz com a sua opção profissional: “é a imagem que constitui a mensagem” (MELMAN, 2003, p. 182), ou, melhor dizendo, é a representação de professor apaixonado que, ao ameaçar apagar a precariedade da condição do professor e da sua profissão, parece contribuir para a (re)construção de sua autoimagem.

Também na rede Orkut encontramos recortes discursivos em que o amor pela língua inglesa e pela profissão são enfatizados:

⁹⁴ Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=669&post...> (acesso em 02.09.2009).

⁹⁵ Esclarecemos que os sentimentos de amor pela língua inglesa e pela profissão de professor de inglês serão retomados no item 4.3.3, em que abordamos outro aspecto para discussão.

R31 - (Orkut – Porquê escolhi ser professor de inglês?) *Escolhi ser um professor de inglês porque eu simplesmente amo as duas coisas ... e simplesmente uni o amor com a paixão!!! (...). resumindo tudo: I Do Love to be an English Teacher...!* (Kidhy Rafael, 21.04.2009)⁹⁶

como, também,

R32 - (Orkut – Why teacher???? English??) *I teach because I love to teach (...) unfortunately the money isn't enough but what mind is that I love what I do, mainly when is English.* (Cida Moraes, 23.06.2006)⁹⁷

O apelo ao discurso amoroso para falar de suas opções profissionais, tal como vimos nesses recortes discursivos, permite-nos pensar que esses professores não apenas tentam explicar suas escolhas, mas, principalmente, tentam justificá-las, uma vez que o imaginário social sobre a profissão do professor de inglês (assim como de todo professor) se ancora na representação de uma profissão desvalorizada, sem atrativos, mal remunerada e, portanto, sem motivos para a sua escolha, em um momento histórico-social em que o dinheiro é muito valorizado.

O sentimento de doação de Bruno (*giving them the chance*) e de gratificação de Babsi (*é muito gratificante ensinar aos outros*), em R29 e R30 que compõem o subitem anterior, também desvia a imagem negativa do professor para a do professor missionário e, por conseguinte, resignado e põe em evidência o lado social e humano que se relaciona à profissão do professor, construindo uma imagem de um profissional que faz muito por seu aluno, o que mantém o professor numa posição de exercício de poder, autorizada e permitida numa ordem discursiva que colabora para a construção de uma imagem de doador de oportunidades e chances, como condutor do aluno a uma sociedade na qual, supostamente, esse aluno teria mais oportunidades. Outros recortes também apontam para o caráter missionário e social do professor:

R33 - (ELT Online Community – Being an English Teacher) *It is really rewarding when we feel that we are doing our part in order to help others, especially those with less opportunity.* (Ivone, 04.02.2010)⁹⁸

⁹⁶ Fonte: www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=5735412&tid=5287385168392270333 (acesso em 10.09.2009).

⁹⁷ Em Português: (Orkut – Por que professor???? Inglês??) Eu ensino porque eu amo ensinar (...) infelizmente o dinheiro não é suficiente mas o que importa é que eu amo o que eu faço, principalmente quando é inglês. (Cida Moraes, 23.06.2006 – tradução nossa). Fonte: www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=5989903&tid=24707547918853... (acesso em 18.06.2008).

R34 - (ELT Online Community – Being an English Teacher) ... *the rewards of being a teacher are much more than a huge pay check. We have the power touch the lives of our learners in so many different ways and help bring about much needed change in our nation.* (Fernando Guarany, 07.03.2010)⁹⁹.

É possível dizer que, com o discurso messiânico ou religioso, o sentimento de desvalorização da imagem do professor e da sua profissão é, mais uma vez, silenciado, embora esse discurso se presentifique, nos dizeres dos professores Bruno, Babsi, Ivone e Fernando Guarany por meio de contradições, ou mesmo da escolha de itens lexicais, como, por exemplo, *rewards* ou *rewarding*, que apontam para o desprestígio do professor, o qual, ao invés de receber um bom salário (*a huge check*), recebe apenas *rewards* - recompensas, prêmios ou gratificações por sua dedicação, como uma espécie de retribuição a um sofrimento experimentado durante o exercício de uma prática. O uso do adjetivo *gratificante* enfatizado pelo advérbio de intensidade *muito*, usado recorrentemente por profissionais da educação, produziria, ainda, o efeito de sentido de consolo.

Depreende-se, ao mesmo tempo, a imagem de professor como um agente social de grande relevância e de muita responsabilidade histórico-social (com um papel que ultrapassa, inclusive, a sala de aula e os muros da escola – *bring change in our nation*), o que denuncia um professor que se apropria da posição de profissional poderoso (*we have the power*), realizador de grandes feitos sociais, capaz de prover oportunidades às pessoas menos favorecidas. Essa imagem corresponde, paradoxalmente, à do imaginário social, em que os professores são concebidos como solucionadores de problemas sociais, verdadeiros missionários, confundidos, muitas vezes, com sacerdotes ou heróis.

Como vimos, a tarefa do professor é, muitas vezes, coincidente com o imaginário de sacerdote, uma vez que ambos passam a renunciar às suas satisfações

⁹⁸ Em Português: (ELT Online Community – Ser um professor de inglês) ... É mesmo muito recompensador quando sentimos que estamos fazendo nossa parte no intuito de ajudar os outros, especialmente aqueles com menos oportunidade. (Ivone, 04.02.2010 – tradução nossa). Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/being-english-teacher> (acesso em 12.03.2010).

⁹⁹ Em Português: (ELT Online Community – Ser um professor de inglês) ... a recompensa em ser professor é muito maior que um gordo cheque. Nós temos o poder de tocar a vida de nossos aprendizes de maneiras tão diferentes e ajudar a trazer muitas mudanças em nossa nação. (Fernando Guarany, 07.03.2010 – tradução nossa). Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/being-english-teacher> (acesso em 12.03.2010).

financeiras em troca de um ideal de fazer bem aos outros por meio de seu trabalho e de superar suas dificuldades, em nome da educação ou de um bem maior à nação (*nation*). De acordo com Coracini (2003c, p. 246), a imagem de professor missionário, como ser vocacionado, é sedutora (*vocare*, do latim, significa chamar), o que, de certa forma, poderia ser explicada pelo fato de a educação, desde os primórdios, ter sido responsabilidade de religiosos jesuítas, o que, segundo a autora, “empresta ainda maior visibilidade à imagem de professor como missionário”. Notam-se, uma vez mais, fios do discurso religioso, cujo efeito desloca a posição de professor-profissional para a de professor-sacerdote, com todas as suas implicações, quais sejam, os votos de pobreza e o oferecimento de um sacrifício e de obediência.

Os excertos destacados trazem à tona a precariedade da condição financeira do professor, o qual, já que não ganha um salário condizente com a importância social de sua profissão, contenta-se com outras recompensas, que não as financeiras. Observa-se, pois, a construção de imagens do professor, ora como alguém poderoso, com grandes poderes de transformação, ora como apaixonado pela língua e pela sua profissão, ora como um sofredor, que merece uma recompensa por um sofrimento ou por sua extrema abdição e/ou dedicação, denunciando e salientando, assim, o hibridismo de vozes que constrói modos de subjetivação nessas redes. A construção discursiva dessas imagens, de certa forma, possibilitaria ao professor apropriar-se de certa posição de professor de língua inglesa, posição essa que é construída e legitimada pelo discurso pedagógico e que, portanto, produz efeito de verdade.

4.2.4 “O que faz de alguém um professor de inglês?”¹⁰⁰ – a (re)produção de um saber sobre o professor de inglês

Neste subitem, o foco de análise recairá nos dizeres dos professores sobre a (sua) formação acadêmica, dizeres esses que sinalizam as comunidades virtuais de relacionamento como ambientes onde se sobressai uma tensão entre os professores, ao tentarem fundar um (novo) ‘lugar’ e, também, estabelecer um saber sobre o professor de inglês, demarcando uma fronteira entre o professor com ou sem formação.

¹⁰⁰ (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?, Claudia, Gih, Paulo, Renata, Andrey, anaicul, dentre muitos outros). Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

Trataremos de observar a participação e a interlocução entre os professores que se declaram formados e os que se declaram sem formação acadêmica, no intuito de rastrear as representações de professor e de formação acadêmica compartilhadas em comunidades virtuais de relacionamento, um espaço social universal imaginariamente amplo e diversificado, de acesso e comunicação móvel e ubíqua, de fronteiras embaralhadas.

Os efeitos de sentido de dizeres se circunscrevem, nesses ambientes virtuais, a formas de agenciamentos, que possibilitam a esses professores se manifestarem faltosos e onipotentes em relação à sua prática pedagógica e à sua competência linguística e, ao mesmo tempo, (re)construírem um saber sobre si mesmos, o que os leva a ocuparem determinadas posições sujeito no interior de práticas discursivas, como notamos no fórum da rede Orkut intitulado *Quem é professor de inglês de verdade?*, iniciado pela professora Ieda, a qual propõe uma discussão em torno da seguinte questão: *aqueles que viveram um tempo em um país de língua inglesa ou mesmo os que nasceram em um, podem se intitular (sic) professores do idioma?* (Ieda, 13.11.2007)¹⁰¹.

É um fórum que difere dos outros, tanto pelo grande número de postagens, tal como apontamos no capítulo metodológico desta tese, quanto pelo tom de hostilidade entre alguns professores que se propõem a discutir a questão inicial do fórum. Entendemos que essa hostilidade entra em desacordo com a própria modalidade de funcionamento de um fórum, que implica a possibilidade de os professores escreverem sobre si, responderem às questões propostas e emitirem suas opiniões, que podem ser, muitas vezes, discordantes e dissonantes umas das outras.

Observamos, ainda, que esse fórum difere dos fóruns propostos pelos professores inscritos na ELT Online Community, que se compõe, essencialmente, por discussões em um tom amistoso e cordial, onde se nota que os dizeres sobre conflitos ou problemas vivenciados pelo professor de inglês, constantemente presentes nas comunidades da rede Orkut, são apagados ou silenciados, substituídos por manifestações de extremo orgulho e otimismo quanto ao professor de inglês e à sua profissão. Entendemos que isso pode ser explicado pelo fato de a ELT Online Community pertencer a um *site* institucional, mundialmente reconhecido, onde trabalham e participam professores especialistas na área de língua inglesa.

¹⁰¹ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

Há de se considerar, ainda, a constante presença do moderador, destacada por nós anteriormente, a qual, tal como o próprio nome indica, modera a participação dos professores na ELT Online Community, que podem se sentir ‘vigiados’ e, portanto, constrangidos de levantarem questionamentos que coloquem em dúvida a sua identidade, o que, de certa forma, poderia colocar em cheque a imaginária e idealizada estabilidade e segurança instauradas por essas comunidades virtuais.

O fórum inicia-se com uma pergunta que incita os professores de inglês a discutirem a importância ou não da formação acadêmica, enfatizando alguns aspectos como: a competência linguística de quem é formado em letras e de quem não é, o nível de proficiência dos professores de escola pública, a necessidade do diploma para poder lecionar, o envolvimento profissional do professor de inglês, dentre muitos outros. No entanto, observamos que, em muitos outros fóruns das comunidades da rede Orkut, essas mesmas discussões são retomadas, a saber: (Orkut – Ajuda – Como me tornar um professor de inglês?)¹⁰²; (Orkut – Dúvida)¹⁰³; (Orkut – Estarrecimento)¹⁰⁴; (Orkut – Um crime quase perfeito)¹⁰⁵; (Orkut – O diploma é obrigatório?)¹⁰⁶, (ELT Online Community – Who is the TEFL teacher of today?)¹⁰⁷, dentre outros, o que nos leva a afirmar que há, nessas comunidades virtuais, da parte dos professores, o ‘remastigar’ de uma mesma questão, que varia sempre em torno do mesmo tema, apontando para o aspecto frutífero da repetição, que situa o professor num jogo de verdades definido por um saber ou por um modelo de professor de inglês, de academia e de prática pedagógica por meio de edições sucessivas de um tema idêntico, onde o que importa não é tanto a solução, mas promover uma questão.

Essa sensação do repetível é comentada pelos próprios professores, como em: *mas, ainda há o mito de q o bom prof de idioma é o q morou no exterior ou é nativo??? Wow! Essa discussão é tão antiga...existem várias publicações sobre isso...*

¹⁰² Fonte: www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=758696&tid=5436170454952750600 (acesso em 19.03.2010).

¹⁰³ Fonte: www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25564814629175 (acesso em 19.06.2008).

¹⁰⁴ Fonte: www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25201536760453 (acesso em 19.06.2008).

¹⁰⁵ Fonte: www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25244281800025 (acesso em 19.06.2008).

¹⁰⁶ Fonte: www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=248041762217954 (acesso em 20.06.2008).

¹⁰⁷ Em Português: Quem é o profissional de língua inglesa de hoje? Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1274&po...> (acesso em 02.09.2009) – tradução nossa.

(Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?, Renata, 19.11.2007)¹⁰⁸, apontando para sentidos que se inscrevem em um repetível fortemente cristalizado, associado à imagem de professor ao longo da história, tal como discutido no primeiro eixo de análise desta tese.

Para dar um exemplo desse movimento do repetível, trazemos a pesquisa de Tavares (2010) com professores de língua inglesa da educação básica, durante um processo de formação continuada, que ressaltou a imagem de “bom” professor associada à ideia de professor “ideal” e, conseqüentemente, de professor “de verdade”. As imagens de professor de língua estrangeira “de verdade”, segundo a pesquisadora, correspondiam às representações de si que indicavam uma identificação ao ideal de “bom” professor. No entanto, a não correspondência entre a imagem que o professor fazia de si mesmo e a imagem ideal, considerada “de verdade”, acarretou a representação de um professor de língua estrangeira “de mentirinha”. Tavares (2010, p. 137) considera, assim, a imagem ideal como um construto discursivo, que garante “uma certa apropriação da posição de professor de língua estrangeira, pois o ideal é validado e reconhecido pelo discurso científico, pelas instituições e pela sociedade como um discurso com efeito de verdade”.

Pensando, especificamente, nas condições de produção de nossa pesquisa, acreditamos que especificar o “professor de inglês de verdade”, nas redes virtuais, representaria distingui-lo, ao mesmo tempo, identificá-lo, categorizá-lo e excluí-lo, o que implicaria minar o funcionamento dessas comunidades virtuais, que, imaginariamente, se constituem em (não-)lugares comuns, de integração dos professores, um ambiente para além das fronteiras, de “circulação superativada das ideias, das imagens, das vozes, democratização, homogeneização e universalização, “globalização” imediata e transparente – portanto, como se pensa, partilha aumentada dos direitos, dos signos e do saber, etc.” (DERRIDA, 2001a [2004, p. 234])¹⁰⁹, imaginário esse que torna essas comunidades ainda mais desejadas.

Esse imaginário é, inclusive, reforçado não apenas pelo próprio título das comunidades (repare-se que as comunidades intitulam-se *Professores de Inglês* e não *Professores de Inglês de verdade*), como também pelos seus objetivos, os quais, de maneira geral, são bastante abrangentes quanto ao público de professores de inglês que

¹⁰⁸ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

¹⁰⁹ Grifos do autor.

nelas podem se inscrever, como observamos na comunidade da rede Orkut *Sou professor(a) de inglês*, uma das comunidades analisadas nesta tese, que se propõe a ser *um espaço para todos os professores de inglês que adoram o que fazem. Um espaço de troca de ideias, experiências e até reclamações*. Nota-se, então, que a ênfase dos objetivos das comunidades recai, primordialmente, na integração dos professores de inglês¹¹⁰.

Com um gesto de ruptura em relação aos fundamentos da concepção positivista, principalmente uma ruptura à existência de objetos naturais, como a verdade, a doença mental, o poder ou a sexualidade, Foucault (1979a, p. 7) se propõe a observar como “se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”. Foucault (1979a) se debruça sobre a produção histórica da verdade, postulando que essa se (trans)forma mediante práticas históricas específicas, como produção de múltiplas coerções. Desse modo, para Foucault (1979a), temos sempre as verdades que merecemos, em função dos procedimentos de saber, dos mecanismos de poder, dos processos de subjetivação ou de individuação de que dispomos: cada sociedade tem “seus tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (1979a, p. 12).

Nosso interesse pelos estudos de Foucault (1979a) se dá pela possibilidade de se pensar que uma proposta de discussão como essa (*Quem é professor de inglês de verdade?*), em redes virtuais de relacionamento (onde é possível ser quem se quer ser, ou, ainda, onde se é quem se diz ser) tende à produção de rituais de verdade, nos quais o professor, bem como o saber sobre si mesmo, se (re)produzem. Nada parece, então, mais legítimo e confiável do que falar em *professor de verdade* em ambientes cujas discursividades, amparadas pelo discurso da ciência, fundam políticas de verdade. Desse modo, atentemos para as redes virtuais como ambientes que incitam a produção de formas de verdade que poderiam tender à produção de normalização e formatação dos professores nelas inscritos.

Nessa perspectiva, nossa interpretação nos permite observar que especificar o professor de inglês *de verdade* remete à tentativa de os professores reivindicarem, ou, até mesmo, recuperarem uma identidade, delimitando fronteiras entre o dentro e o fora, entre aquele que deve ser incluído e o que deve ser excluído, como podemos observar no recorte abaixo:

¹¹⁰ A discussão sobre os objetivos das comunidades virtuais analisadas será retomada no item 4.3 - As relações nas comunidades virtuais de relacionamento: o espetáculo como um modo de subjetivação.

R35 - (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?) *Gente, quero dizer uma coisa... quem é professor de Inglês? O que faz de alguém, professor de Inglês? Papelada?, certificações?, intercâmbio?, curso de letras? Eu fazia aulas particulares, meu professor era nativo, e minha colega que estudava junto comigo era formada em letras, com licenciatura em Inglês?!?!?! Nós aprendemos muito mesmo com ele e ele não possui qualquer certificação... Mas tem agenda cheia, até tem que recusar aluno, por que? Eu acho que é pelo carisma, pela maneira com que ele motiva seus alunos... minha colega? bem, ela se sentia frustrada e enganada por todo o idealismo que enfiaram na cabeça dela, com todas aquelas discussões acadêmicas (como dito aqui) que só funcionam lá dentro da faculdade. Agora ... vou terminando, mas deixo uma pergunta ... vocês já viram alguém sair da rede pública falando inglês? Quem que está lá dentro da escola ensinando? Tem diploma, não tem? Tem formação acadêmica, é licenciado, é certificado e com todos os “ados” mas??? hum, papel aceita tudo, na teoria td é lindo, divino e maravilhoso, quero ver na prática. Eu ensino inglês, não tenho formação acadêmica em Letras, mas tenho mais de 20 anos de experiência profissional, viagens ao exterior, contatos e muito estudo de gramática Inglesa e isso me capacita a motivar, ensinar e instruir. Assim, quando querem contratar meus serviços e me perguntam sobre certificados, digo que não os tenho, mas garanto que posso fazer o que me proponho, alguns não aceitam, outros aceitam e não se arrependem... Mas sinceramente, jamais coloquei em dúvida o trabalho de alguém que ensine Inglês, seja com ou sem todos aqueles “ados”, nós sabemos quem sobrevive nesse mercado... Agora, pra terminar mesmo, eu sei que o título de Professor/Mestre, por justiça, deve ser outorgado aqueles que estudaram, enfrentaram anos e anos de desafios dentro de uma faculdade, se dedicando aos estudos da pedagogia e psicologia e de seus métodos. Por isso, me contento em ser chamado de “instrutor”, mas dou conta do recado. (Paulo, 19.11.2007)¹¹¹*

Na narrativa de Paulo são comuns expressões marcadas por *não tenho/tem..., mas tenho/tem...*, em que o professor, primeiramente, declara algo que (lhe) falta e, em seguida, traz uma compensação para essa falta, como podemos notar em: *[meu professor de inglês] não possui qualquer certificação, mas tem agenda cheia; Não tenho formação acadêmica em Letras, mas tenho mais de 20 anos de experiência profissional, viagens ao exterior, contatos e muito estudo de gramática inglesa; Não os tenho [certificados], mas garanto que posso fazer o que me proponho.*

Observamos que tais recortes evocam vozes de diferentes lugares: a voz da teoria que impõe ao professor reconhecer e acentuar aquilo que não tem, mas que deveria ter (certificados, formação acadêmica) e a voz de um saber-fazer, da prática

¹¹¹ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

pedagógica, que, marcada pelo discurso da experiência e da eficiência, compensaria as faltas manifestadas pelo professor Paulo. Nesse sentido, essas vozes se misturam, numa relação de (con)fusão e denunciam a formatação do sujeito ao estabelecerem certos regimes de subjetivação, perceptíveis, inclusive, pelo enunciado: *O que faz de alguém,(sic) professor de Inglês?*, em que o professor de inglês é colocado numa situação passiva, porque algo (*o que*) faz dele um professor, o que indica uma posição sujeito esvaziada: o professor de inglês não se forma. Ele é, então, forma(ta)do, uma vez que, em grupo, mesmo que virtual, é remetido a uma condição de (re)produção de um determinado saber-fazer.

Entendemos, ainda, que destacar os seus atributos e, desse modo, amenizar as suas faltas são formas de o dizer de Paulo não ser contestado, o que se confirma pelas próprias estratégias argumentativas que compõem a sua narrativa, como, por exemplo, o grande número de perguntas retóricas e o testemunho de suas experiências (tanto como aluno, quanto como professor), em que a presença do outro (sua amiga, seu professor de inglês) reforça o seu ponto de vista e, novamente, confere valor de verdade ao que é dito. Narrar os atributos de seu próprio professor de inglês (*carisma e motivação*), o qual, assim como Paulo, não possui formação acadêmica, confere *status* de verdade ao que diz (reforçando o seu argumento de que a academia não é importante), uma vez que “falar do outro é falar de si: a comparação implícita está sempre presente” (CORACINI, 2003a, p. 205).

Percebe-se, no mesmo recorte, a oposição entre *dentro/fora*, representada pela academia e pela escola. Tal oposição resulta em separação e, consequentemente, uma hierarquia arbitrária, uma vez que acarreta exclusão do *dentro* (*academia, teoria*) pela primazia do *fora* (*escola, sala de aula, prática*). A academia é representada por Paulo como um lugar fechado, como uma redoma, protegida, regulada, resguardada e impossibilitada de qualquer contato com a realidade. Tal proteção da realidade atribui à academia um caráter de ilusão (um *idealismo*), por não conseguir representar a realidade e não contribuir para uma formação profissional.

Ao mesmo tempo, o *fora* representa a escola, a sala de aula, lugares onde a realidade é percebida tal como ela é (ou tal como se pensa que é), uma realidade permeada por aspectos mercadológicos, o que aponta para a importância dada pelo professor a um saber que “só vale na medida em que é tecnológico, ou é técnico, isto é, em que dá um acesso ao mercado” (MELMAN, 2003, p. 158), como se nota por meio de vocábulos como: *serviços, mercado, contratar, sobrevive*, contidos nas expressões:

quando querem contratar meus serviços e em: nós sabemos quem sobrevive nesse mercado.... Emerge, por meio desses vocábulos, a voz das teorias mais recentes que deslocam o papel do professor para um profissional, cuja identidade se constitui de discursividades, que, nas redes virtuais, apresentam-se imersas numa lógica (pós-) moderna capitalista, homogeneizadora e docilizadora, imersa no fanatismo pela técnica e pelo desempenho.

No anseio de reconhecer-se nas imagens difundidas sobre o professor de inglês *de verdade*, Paulo se integra ao grupo de professores, comprometido a encontrar sua identidade, o que, acredita-se, poderia lhe proporcionar um sentimento de pertencimento, conforto e segurança. Nesse movimento, Paulo acaba por posicionar-se discursivamente fora (por mais que tente atribuir esse lugar ao outro, o professor formado), uma vez que é falado a partir da voz da formação acadêmica, que lhe determina um lugar, que não é o de professor, como é possível vislumbrar pelas expressões: *Eu ensino inglês* (ao invés de *eu sou professor de inglês*); *quando querem contratar meus serviços* (e não: *quando me convidam para ministrar aulas*); *mas garanto que posso fazer o que me proponho, alguns não aceitam, outros aceitam e não se arrependem...* (o que aponta para a possibilidade de desconfiança em relação à sua capacidade e para a possibilidade de ser recusado, enfraquecendo, assim, o argumento de que sua competência está acima de qualquer certificado) e, finalmente, *Por isso, me contento em ser chamado de “instrutor”, mas dou conta do recado* (reconhece, de alguma forma, o valor da formação, apesar de tanto negá-la).

Nota-se que se instaura uma contradição na narrativa de Paulo, percebida no momento em que desmerece a formação acadêmica do professor de inglês e, ao mesmo tempo, interpelado por ela, se cola às imagens de inferioridade, justamente por não ser um professor formado. São as redes virtuais, as quais, ao engendrarem “novos modos de subjetivação, produzem novos modos de exclusão (...)” (ROSE, 2001, p. 196) e, acreditamos, agenciamentos ao produzirem efeitos de verdade que levam o professor a (se) interpretar e a (se) compreender a partir dessa interpretação.

Mesmo tentando apagar a voz da teoria ou a importância da formação acadêmica do professor de inglês, ela, inevitavelmente, emerge, devido a uma ordem discursiva que lhe é exterior e anterior, refletida nas próprias opções lexicais do professor, ao se referir ao professor formado, como: *enfrentar, desafios, dedicando, Mestre* (essa última, escrita em letras maiúsculas, o que reforçaria e destacaria certa autoridade do professor formado). Isso se confirma, ainda, pelo enunciado: *todas*

aquelas discussões acadêmicas que só funcionam lá dentro da faculdade, a cuja formação Paulo parece resistir e dela tenta se distanciar (*aquelas, lá dentro*). No entanto, nota-se que Paulo se constitui como sujeito em relação e diante do outro, no caso, o professor formado, que é quem lhe ‘concede’ essa tomada de poder, de se posicionar discursivamente como um *instrutor que dá conta do recado*.

Movido pelo anseio de demarcar um lugar e, desse modo, se sentir pertencente a uma comunidade de professores de inglês, Paulo constrói imagens sobre o professor *de verdade*, a partir de dicotomias, como, por exemplo, entre a imagem de professor de direito – o formado (que é negada, mas, no fundo, respeitada) e a imagem de professor de fato – o sem formação (que é afirmada). Essa demarcação se reforça, possivelmente, pela inserção desse sujeito nessas comunidades virtuais, que, mediadas por discursos de saber, remetem-no a uma condição de (im)possibilidade e a regimes de verdade e de forma(ta)ção de uma identidade de grupo que lhe é impingida, a partir de uma visão logocêntrica, estruturada com bases universais dicotômicas (o fora e o dentro; o professor de fato e o professor de direito), que acabam por implicar coerções, exclusões e generalizações, uma vez que se constroem e se baseiam em valores e sistemas morais imutáveis.

Isso move o professor numa constante busca de uma imagem da verdade, do *professor de inglês de verdade*, ditada por relações de saber-poder, conferidas por práticas discursivas que (re)produzem um saber sobre o professor, a sua prática pedagógica e a academia e o vinculam a uma identidade sabida e conhecida à qual ele deve, necessariamente, (cor)responder, a fim de poder pertencer a esse grupo virtual.

No entanto, há algo que resiste a esse movimento de oposição dentro/fora, representada pela oposição professor de direito e de fato, perceptível pelo enunciado: *eu sei que o título de Professor/Mestre, por justiça, deve ser outorgado aqueles (sic) que estudaram,...*, em que a expressão *por justiça* salienta que os professores formados não deveriam ser considerados *de verdade* por sua real capacidade, mas simplesmente pelo mérito de terem enfrentado desafios durante anos de estudo. Desse modo, para Paulo, por justiça, e, portanto, incontestavelmente, por mérito, o título de professor *de verdade* seria de quem se formou, mas, por competência, seria de quem, assim como ele, *dá conta do recado*. Nota-se uma posição intercambiante e confusa entre a imagem do professor de dentro, de direito – com o mérito – e o de fora, de fato – com a capacidade; ambas, pois, são indissociáveis e, paradoxalmente, inconciliáveis, pois se situam em uma linha instável, múltipla e diluída quando em contato uma com a outra: “o dentro

detém o fora e o fora desmancha o dentro. (...) O fora é um ‘sempre outro do dentro’, seu devir” (ROLNIK, 1997, p. 2)¹¹².

O funcionamento discursivo das narrativas dos professores inscritos nessas comunidades virtuais, que se caracteriza, principalmente, por sua natureza dicotômica, pode ser percebido em outros excertos, como a seguir destacamos:

R36 - (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?) *Sabe gente é muito relativo esse assunto ter o diploma em letras não faz de ninguém um professor sempre tive professores formados em letras na minha escola e sabe o que aprendi nadaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa pq eles não ensinavam nada isso me fez aprofundar me mais na língua inglesa e acabei me tornando uma professora e sou há 12 anos e sabe de uma coisa quando acontece entrevistas e aulas que temos que ministrar na seleção sempre sou escolhida e concorro com pessoas formadas em letras, para ser professor antes de tudo tem que ter vocação e gostar do que faz por que senão não agüenta (sic) os tropeços da profissão e professor é um eterno aprendiz, por tanto (sic) não precisamos de diploma em letras para ser professor... Porém concordo que uma pessoa q passa um mês no exterior não tem capacidade de ser um professor por que o que aprende em massa são gírias e nada muito interessante, ... só acho que diploma de letras não define um professor senão eu não estaria trabalhando hoje nem sendo escolhida entre meus concorrentes onde 98% deles são formados em letras... pensem nisso. (Gih, 04.03.2009)¹¹³*

Observa-se, inicialmente, a manifestação de resistência de Gih quanto à formação acadêmica do professor de inglês, percebida em diversos momentos de sua narrativa, como em: *por tanto (sic) não precisamos de diploma em letras para ser professor...* e em: *só acho que diploma de letras não define um professor....* Tal resistência se reforça e se justifica a partir do uso de clichês que, naturalizados, passam a fazer parte do processo pedagógico e habitam o imaginário dos professores, dos alunos e, frequentemente, da sociedade, como, por exemplo, *professor é um eterno aprendiz, professor tem que ter vocação e, ainda, professores da escola, formados em letras, não ensinam nada*. Entendemos que a repetição dessas elocuições pela professora é determinada pela ocupação de um lugar nesses grupos virtuais, os quais lhe impõem uma participação regulada por uma formação discursiva que a antecede e a interpela, contrariando o fato de a virtualidade se constituir num ambiente de prática

¹¹² Grifos da autora.

¹¹³ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

exclusivamente libertadora e criadora, como querem alguns especialistas, dentre os quais podemos destacar Lévy (1996, 1999).

Pode-se dizer que a resistência de Gih, no que se refere à formação do professor de inglês, se contrapõe à sua constatação e ao seu reconhecimento de que *concorre* com professores, na sua grande maioria (98%), formados. O vocábulo *concorrente* aponta para a configuração de uma identidade que, ao mesmo tempo em que resiste, se submete à ordem do discurso na qual se posiciona para narrar, ao reconhecer-se como minoria diante dos professores com formação acadêmica.

Observa-se, desse modo, que as comunidades, ao mesmo tempo em que protegeriam ou abrigariam o professor sem formação, ao lhe instaurarem a possibilidade de projeção de um lugar onde poderia ser reconhecido pelos valores que declara ter, assim como, em Gih, que declara ter *experiência pedagógica, ter desempenho profissional e habilidade para aguentar os tropeços da profissão*, promovem a sua exposição, à medida que a alienam e reafirmam a sua condição de professora sem formação e colaboram para que entre em certo jogo de verdade e “uma prática de autoformatação do sujeito” (FOUCAULT, 1984c [2004, p. 265]).

Entendemos que tal prática estabelece, mantém, salienta posições e fronteiras (98% *deles são formados em letras...*), e instaura procedimentos tradicionais que legitimam o professor de inglês *de verdade* e, por conseguinte, produzem normas de conduta, como as dos clichês: *o professor de verdade deve ser um eterno aprendiz, ter vocação e gostar do que faz*.

Ademais, o vocábulo *concorrentes*, ao mesmo tempo em que traz a ideia de oponente, implica coexistência (entre o professor formado e o sem formação), salientando um movimento no qual os contornos do que está dentro diluem-se em contato com o que está fora, como nos diz Domènech *et all.* (2001), para quem “entre o lado de fora e o lado de dentro não há separação, mas confusão, inversão, intercambio. É o lado de fora o que abre um si mesmo, um lado de dentro que não é mais o dobramento, o dobrado do lado de fora” (DOMÈNECH *et all*, 2001, p. 132).

Entretanto, esse movimento de colocar-se dentro e fora, ao desestabilizar uma suposta ordem identitária, leva a professora, como minoria, a se sentir sem-lugar, ou, ainda, a se sentir ocupando um lugar que oficialmente não lhe pertence. Tal sentimento indicaria algo da ordem do desejo e pode explicar sua aparente resistência, que se manifesta na insistência em salientar que *diploma em letras não define um professor*, já que, como diz Birman (2006), “resistir é agir contra as intenções do outro,

que mobiliza forças para colocar em questão o território de pertencimento do sujeito. Este reage, então, para manter a integridade do seu território” (BIRMAN, 2006, p. 330). Ao questionar a oposição entre os registros da resistência e os do desejo, o autor considera que a primeira pode, também, estar ligada a algo da ordem do desejo.

A partir dessas considerações de Birman (2006), entendemos que as discussões no fórum *Quem é professor de inglês de verdade?*, onde a legitimidade do professor sem formação é colocada em xeque, levam Gih, por sua vez, a posicionar-se, reagindo e suspeitando da competência do professor formado em letras. No entanto, há algo de desejo nessa reação, que escapa linguisticamente quando a narrativa de Gih oscila entre dois espaços, sempre tênues: entre desmerecer a formação (o importante é *vocação, gostar do que faz e ser um eterno aprendiz*) e idealizá-la (reconhecendo a fragilidade da experiência no exterior, onde *se aprende nada de muito interessante, como gírias*) e, ainda, entre não acreditar na completude (tanto que os professores, para Gih, não se definem por um diploma, já que este levaria à estagnação do professor) e, ao mesmo tempo, desejá-la, instituindo aos professores uma aprendizagem *eterna*, o que aponta para uma busca por um ideal de completude.

Tais contradições mostram que desejo e resistência à formação acadêmica do professor de inglês apresentam-se, ao mesmo tempo, inseparáveis. Segundo Foucault (1969 [2008, p. 170]), a contradição, “longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência (...)”. Desse modo, entendemos as contradições como um já-dito, “funcionando, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade” (FOUCAULT, 1969 [2008, p. 170]), um exterior que pressupõe sempre um discurso-outro, a alteridade, uma vez que apontam para a oscilação de movimentos de identificações conflitantes e confusas, uma ruptura no jogo de imagens sobre o professor de inglês, estimulada, principalmente, pelo efeito de interatividade e de dispersão, produzido por esses ambientes virtuais de relacionamento.

Uma vez mais e em dois momentos da narrativa de Gih, nota-se, pelas orações *ter o diploma em letras não faz de ninguém um professor e só acho que diploma de letras não define um professor*, que também aparecem nas narrativas de outros professores como: *mas afinal o q faz de uma pessoa um professor? Diplomas? Ser nativo? Ter morado fora? Ler literatura inglesa no original? Carisma?* (Orkut –

Quem é professor de inglês de verdade?, Claudia, 18.11.2007)¹¹⁴, como, também, no excerto de Paulo, acima analisado, o reforço da passividade desses professores, o seu esvaziamento, sinalizando essas narrativas como dispositivos que, além de construírem o seu objeto (o fato narrado), constroem posições dos próprios professores que narram, formatados numa ordem discursiva contemporânea do saber-(muito bem)fazer, que determina as possibilidades de (se) narrarem, de (se) dizerem.

Ao tentar definir o professor numa imagem totalizadora (*professor é eterno aprendiz, professor tem que ter vocação, professor tem que gostar do que faz*), marcada pelo adjetivo *eterno* e pelo modal deôntico *tem que*, desconsidera-se o seu caráter múltiplo, inacabado e cambiante, o que, irremediavelmente, leva ao apagamento do sujeito. No entanto, há a emergência de uma voz que se constrói como autoridade, como notamos em: *na seleção sempre sou escolhida e concorro com pessoas formadas em letras*, o que lhe permite delimitar uma borda fronteira entre o dentro e o fora, representada, neste recorte, pelo professor sem formação acadêmica, o professor que passa um mês no exterior e o professor formado. Vislumbra-se, desse modo, uma narrativa que se constrói a partir de uma versão cartesiana de separar, enquadrar e impor limites que sujeitam esses professores, uma vez que mantem coerções identitárias e os remetem sempre ao já existente, ao já conhecido, (re)conduzindo-os a formas reguladas do mesmo, do repetível.

Nessa perspectiva, a participação regulada nas comunidades virtuais, as quais, como temos discutido, inserem os professores numa ordem do discurso, a partir de uma prática de autoformação, que os obriga a se constituírem sujeitos de determinado tipo (FOUCAULT, 1984c [2004, p. 274-76]), aponta, ainda, para certa condição de histeria coletiva¹¹⁵, materializada linguisticamente pelas expressões: *ESTOU NO MESMO BARCO* (Orkut – Next Step, Edilaine, 18.02.2008)¹¹⁶, *muito bom ler suas opiniões aqui* (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade, Ieda, 04.12.2007)¹¹⁷, *que alegria ler todas essas opiniões* (Orkut – Quem é professor de

¹¹⁴ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

¹¹⁵ Segundo Melman (2003, p. 205), a histeria compreende “um comportamento neurótico de tipo histérico que se estende a um grupo de indivíduos como que sob o efeito de uma epidemia”.

¹¹⁶ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25675127149997> (acesso em 19.06.2008).

¹¹⁷ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

inglês de verdade, Ieda, 04.12.2007)¹¹⁸, *I couldn't agree more with your words* (ELT Online Community - Being an English Teacher, Ivone, 04.02.2007)¹¹⁹, *I'm happy to see that there are some people with whom I share the same thoughts* (Orkut – Would u work only for money?, Anderson Tiago, 19.12.2008)¹²⁰, *It's good to see teachers following their vocation...* (ELT Online Community – Why did you become a teacher, Graeme, 31.10.2008)¹²¹, *Também estou nesse time!!!* (Orkut – Como ensinar inglês para quem não aprende?, Leandro, 09.12.2009)¹²², *I couldn't agree more when you say ...* (ELT Online Community – Being an English Teacher, Fernando Guarany, 07.03.2010), *comecei a ler esse tópico e estou maravilhado com a opinião de todos vocês* (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?, Andrey, 05.03.2008)¹²³, dentre inúmeros outros, os quais apontam para essas comunidades virtuais como palcos de encenações espetaculares, nos quais todos se convertem em atores e espectadores, vendo-se, reconhecendo-se e deleitando-se com tudo o que lhes devolve a sua própria imagem.

Em *Psicologia de Grupo e a Análise do Ego*, Freud (1921 [1996, p. 95]), a partir de descrições dos comportamentos de grupo realizadas por estudiosos como Le Bon e MacDougall, considera que a submissão de um indivíduo, quando em grupo, torna-se exaltada ou intensificada: “quanto maior for o número de pessoas em que a mesma emoção possa ser simultaneamente observada, mais intensamente cresce essa compulsão automática. O indivíduo perde seu poder de crítica e deixa-se deslizar para a mesma emoção”.

Nesse sentido, é bom destacar Melman (1984), para quem que as condições de histeria são perceptíveis pela participação do sujeito em uma comunidade, levado a ocupar um lugar onde “deve renunciar, recalcar as expressões de seu desejo e, para fazer[-se] aceitar, agradar, seduzir” (MELMAN, 1984, *apud* UYENO, 2008, p. 86-87), ou, ainda, como bem argumenta Freud (1921 [1996, p. 103]), um indivíduo, influenciado por sugestão pelos outros membros do grupo, abandona a sua distintividade num grupo por sentir necessidade de estar em harmonia com os outros

¹¹⁸ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

¹¹⁹ Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/being-english-teacher> (acesso em 12.03.2010).

¹²⁰ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=250306637414375...> (acesso em 20.06.2009).

¹²¹ Fonte: http://www.britishcouncil.org.br/elt/_v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1393&po... (acesso em 02.09.2009).

¹²² Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=758696&tid=5409768977286624059&na=3&nst=11&nid=758696-5409768977286624059-5...> (acesso em 18.03.2010).

¹²³ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

membros, de preferência a estar em oposição a eles, de maneira que talvez o faça em consideração a eles.

As narrativas de Paulo, de Gih e de muitos outros professores, que se declaram sem formação acadêmica, levam às seguintes reações da professora Renata:

R37 - (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?) *Claudia, não existe registro de prof? Qqr um pode ser contratado como prof?? ...acho que vc está equivocada ou não entendi direito o q vc qr dizer. (...) concordo, não é a faculdade q vai ensinar tudo. Ainda bem. Detestaria me imaginar “completa” depois de um curso. Isso me dá uma sensação de não precisar mais de nada, e quem não precisa de mais nada é pq tá “morto”. Qm é prof de inglês de verdade? é qm assume com responsabilidade sua atividade profissional, e nisto está implícito cumprir o “mínimo” necessário (saber o idioma e saber sobre aprendizagem) e tb o constante aprimoramento, inclusive “comercial”, como vc bem lembra. Morou no exterior? Q bom, ótima experiência! Mas só isso não faz ninguém professor. Tem um (ou mais) diplomas? Interessante! Tem habilidade de pôr em prática esse conhecimento? Competência pra segurar seu cliente, o aluno, o responsável e também quem te contratou? Aí sim, pode ser q tenhamos um professor. (Renata, 18.11.2007)¹²⁴*

R38 - (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?) *Paulo você coloca “Vocês já viram alguém sair da rede pública falando inglês?” desculpe-me, mas justamente por você ser apenas um instrutor, e não um profissional professor, você não consegue responder essa sua pergunta, que nada tem sobre a qualidade ou não do professor. A questão é a política educacional e a proposta de ensino brasileira. Acredito em suas palavras sobre você ser envolvido em sua atividade e fazer um bom trabalho. Parabéns. A minha preocupação é que só isso não basta. Assim como só um diploma não basta (Renata, 19.11.2007)¹²⁵*

Inicialmente, é importante destacar a atuação da professora Renata nas comunidades virtuais, onde se posiciona como legítima guardiã e defensora da formação acadêmica do professor de inglês, inclusive convocando os professores sem formação (como o professor Paulo, por exemplo) a se formarem, conclamando *pela responsabilidade do profissional de educação e pela seriedade do ensino* (Orkut -

¹²⁴ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

¹²⁵ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

Quem é professor de inglês de verdade?, Renata, 17.11.2007)¹²⁶. Vale dizer que Renata é uma professora assídua nas discussões dos fóruns. Especificamente neste fórum, Renata participa com oito postagens, contra cinco da professora Ieda, proponente da questão inicial do fórum. Das cinco comunidades do Orkut analisadas nesta tese, Renata participa de três.

Além de defensora da formação acadêmica do professor de inglês, Renata posiciona-se discursivamente como ‘solucionadora’ de problemas metodológicos, uma vez que declara ter como atividades profissionais: *prestar assessoria a escolas, com condições de 30-45 alunos por sala sem divisão por nivelamento. Além de orientar a coordenação, dou curso para o professor e oriento-o passo a passo. Tb desenvolvo materiais de ensino (exercícios, atividades, projetos)* (Orkut - qual seu objetivo em sala de aula?, Renata, 09.09.2009)¹²⁷. Nota-se que a referência às suas atividades profissionais proporciona a Renata uma forma de se autopromover e de ser reconhecida, fazendo-se imagem para o outro, o que produz efeitos na ilusão de si e legitima um saber sobre o professor de inglês, a sua prática pedagógica e a (sua) formação acadêmica.

Ademais, pensamos que ao promover uma autoimagem de especialista, Renata toma a palavra como líder do grupo. Freud (1921 [1996, p. 91]) atribui aos líderes um poder misterioso e irresistível, a que chama de ‘prestígio’, uma espécie de domínio exercido sobre o grupo por um indivíduo, um trabalho ou uma ideia, que paralisa inteiramente as faculdades críticas e enche de admiração e respeito os membros de um grupo, despertando sentimentos como o da fascinação. Assim, pensamos que Renata, ao desenvolver certas qualidades pessoais, como, por exemplo, ser fascinada por uma intensa fé (numa ideia, numa concepção, num saber, no caso, sobre língua, sobre ensino-aprendizagem de línguas, sobre o processo pedagógico como um todo), assume uma posição de líder, fazendo-se notar por meio das ideias e das concepções das quais ela própria acredita e defende fanaticamente.

Convém notar que a reincidência do uso de perguntas nas narrativas da professora Renata tem efeito de simetria de poder (AMARANTE, 2011). No entanto, tal simetria é quebrada no momento em que Renata, em R38, nomeia Paulo um simples

¹²⁶ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

¹²⁷ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=758696&tid=5376826771409764235&na=1&nst=1> (acesso em 10.09.2009).

instrutor, ressaltando e reforçando uma identidade e uma posição de inferioridade. Isso se confirma pela frase: *justamente por você ser apenas um instrutor, e não um profissional professor, você não consegue responder essa sua pergunta...*, em que o advérbio *apenas* sinaliza a construção de uma identidade de professor que funciona como um “mecanismo de constrição e exclusão” (DOMÈNECH *et all.*, 2001, p. 134), determinando a Paulo uma posição de inferioridade (*você não consegue*) e, portanto, de fora.

Ademais, a recorrência de tais perguntas traz um efeito de interação que, supostamente, promoveria uma reflexão da parte dos professores e reforçaria o caráter imaginariamente coletivo e solidário dessas comunidades virtuais. Porém, uma vez mais, essa possibilidade de reflexão é apenas aparente, constituindo-se um recurso argumentativo por meio de um discurso autoritário, em que as perguntas mais se assemelham a um interrogatório. Desse modo, as narrativas de Renata possibilitam a construção de uma imagem de autoridade competente, imagem essa que é legitimada por sua formação acadêmica e colaboram para referendar os seus próprios argumentos, visto que as perguntas já vêm seguidas de respostas, que enfatizam um saber, aparentemente inquestionável, sobre o professor de inglês.

Nota-se, no funcionamento discursivo das duas narrativas, uma identidade que se constitui na tensão entre os dizeres que legitimam, de uma só vez, o diploma e os que reforçam a importância da experiência, do envolvimento e da motivação do professor de língua inglesa, como podemos notar nas expressões da segunda narrativa: *A minha preocupação é que só isso [ser envolvido e fazer um bom trabalho] não basta. Assim como só um diploma não basta*, e os da primeira narrativa: *cumprir o “mínimo” necessário e tb o constante aprimoramento, inclusive “comercial”*¹²⁸. Os advérbios *só*, *também* e os vocábulos *mínimo necessário*, *inclusive* apontam para a tentativa de Renata fundar uma imagem de professor ideal e, por conseguinte, de *professor de verdade*, que compositamente inclui a experiência, os diplomas, a habilidade e a competência do professor de inglês, marcas do desejo da completude.

Mesmo num jogo discursivo, marcado por uma tensão entre os dizeres dos professores que se declaram com ou sem formação, o fórum *Quem é professor de inglês de verdade* permite que uma imagem negativa sobre o professor de inglês (formado ou não) escape, interrompendo uma sequência de fóruns, cujas discussões se limitavam a

¹²⁸ Aspas da professora.

tratar de metodologias de ensino e materiais didáticos, concebidos pelos professores como grandes promessas para o ensino de línguas¹²⁹. A insistência dos professores, nessas comunidades virtuais, em definir e reivindicar identidades, às quais devem (cor)responder, mina a representação positiva do professor de inglês, ostensiva e repetidamente sustentada nas postagens dessas comunidades virtuais (o professor formado tem o diploma, enquanto o sem formação tem a competência linguística) e deixa à mostra os limites e a fragilidade do professor de língua inglesa, formado ou não, uma vez que se veem implicados em diferentes agenciamentos.

Acreditamos, ainda, que as participações hostis desses professores, marcadas, principalmente, por um tom (mais) agressivo em seus dizeres (observe-se que tanto nas narrativas de Renata, quanto na de Paulo não se encontra o uso de modalizadores, o que confere efeito de verdade ao dizer), podem ser justificadas pela tentativa de reconduzir a discussão a outros questionamentos que não colocam em dúvida a identidade profissional do professor, (r)estabelecendo, desse modo, o aparente equilíbrio e a segurança de uma imagem e de um saber sobre o professor de inglês que se ancora, ora na legitimidade conferida ao diploma acadêmico (construído pelos professores formados), ora na experiência e fluência linguística do professor de inglês (construído pelos professores sem formação) e que se sustenta pelo pertencimento e participação desses professores nessas comunidades virtuais, que, imaginariamente, também se configuram como um seguro coletivo contra incertezas e indefinições.

As extensas, interconectadas, interativas redes sociais virtuais, ao proporcionarem a suspensão das barreiras, a desterritorialização das fronteiras, uma suposta democratização e liberdade, ao mesmo tempo em que facilitam a interação, salientam um suposto risco de os professores se verem despojados de toda imaginária interioridade absoluta e de ver obliterada a também imaginária e poderosa coerência e solidez de seu lugar. Tal risco intensifica a necessidade de esses sujeitos construírem um saber sobre o professor de inglês e a (sua) formação acadêmica, o que os leva a colar-se a identidades que acabam se convertendo em lei, princípio e códigos, funcionando como dispositivos, que, no caso, permitem duvidar da competência do outro professor (professor é *apenas um instrutor*) e, assim, deixar o diferente ‘de fora’, a fim de se sentirem (mais) ‘de dentro’.

¹²⁹ O forte caráter instrumental e metodológico dessas comunidades, que justificariam a inserção e a participação desses professores nesses ambientes virtuais, será discutido no item 4.3.1 - As comunidades virtuais como “comunidades de interesse”.

Essa necessidade é vislumbrada nas narrativas de Renata (R37 e R38), que, ao tentar manter as fronteiras entre o professor formado e o sem formação, impõe um rol de atributos ao professor (a completude desejada, por mais que Renata manifeste seu repúdio), considerados por ela importantes para se *fazer* um professor de inglês *de verdade*. No entanto, o uso do verbo modal *poder*, no enunciado da primeira narrativa: *ai sim, pode ser q tenhamos um professor*, sinaliza o adiamento da possibilidade de alcance desses atributos, mantendo o ‘jogo’ aberto e em suspenso, o que, de certa forma, pode reforçar a distância entre os professores formados e os sem formação, uma vez que ambos são tidos como estranhos que põem em questão tudo o que parece inquestionável.

Mesmo tentando manter as fronteiras, deixando fora o professor sem formação acadêmica, emerge da narrativa de Renata uma posição sujeito que, de uma só vez, resiste ao professor sem formação e se sujeita ao mesmo poder do seu discurso mercadológico, como podemos notar pelo uso recorrente de vocábulos como *cliente*, *contrato*, *comercial*, que compõem, principalmente, a narrativa de R37, em que Renata se apodera do discurso (mercadológico) do professor sem formação, ratificando as suas opiniões, como observamos em *concordo, como vc bem lembra*.

Embora a credibilidade seja dada à imagem do professor formado, há uma imbricação, uma mistura de vozes e de imagens, que, certamente, inclui a alteridade, sinalizando a impossibilidade de manter a dicotomia dentro e fora, visto que as narrativas de Renata encontram-se no liame do negado (o professor sem formação) e do afirmado (o professor formado). Nota-se esse imbricamento na expressão *é quem*, contida no enunciado de R37: *Qm é prof de inglês de verdade? é qm assume com responsabilidade sua atividade profissional*, em que o termo *é quem* encontra-se esvaziado de sujeito (pois qualquer professor poderia preencher os requisitos de um *professor de inglês de verdade*) e, ao mesmo tempo, preenchido, pois em *quem* cabe apenas o professor responsável, aprimorado, experiente, diplomado, hábil e competente, o que aponta para um suposto saber sobre o professor de inglês. Compreendemos, assim, que o imbricamento, incontrolável, dessas posições sujeito é efeito de uma interatividade que nos ameaça de toda parte, característica dessas redes virtuais, que operam uma colisão dos polos e misturam o que era separado, abolindo toda e qualquer fronteira (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 129]).

No eixo seguinte, observaremos as relações entre os professores inscritos nas comunidades virtuais, de modo a associá-las ao ideário de sociabilidade e coletividade usualmente atribuído a essas redes sociais.

4.3 As relações nas comunidades virtuais de relacionamento: o espetáculo como um modo de subjetivação

No funcionamento discursivo das comunidades virtuais da rede Orkut e da ELT Online Community, da rede British Council, que tomamos como objetos de pesquisa, os professores, nos fóruns de discussão, escrevem sobre si, emitem opiniões, respondem a questões postadas por um mediador ou por outro professor inscrito na comunidade.

Neste último eixo, procuramos trazer resultados da análise dos dizeres dos professores de inglês inscritos em comunidades virtuais de relacionamento, cujos efeitos de sentido trazem traços do sujeito e do discurso da (pós-)modernidade, circunscritos a formas de agenciamentos, que remetem esses professores a uma condição de possibilidade de (se) dizer, de (se) relacionar e de participar nessas comunidades, por meio de um processo coletivo e, paradoxalmente, individualista de subjetivação.

4.3.1 As comunidades virtuais como “comunidades de interesse”¹³⁰

Da análise das postagens dos professores nos fóruns de discussões das comunidades virtuais, emergem efeitos de sentido que nos permitiram problematizar o ideário de sociabilidade e de interação, fortemente ressaltado nos objetivos das comunidades virtuais, como os que destacamos a seguir:

R39 - Esta comunidade visa a integrar os professores de língua inglesa, de modo a facilitar o intercâmbio entre os profissionais dessa área. É uma comunidade com fins mais didáticos. Através dela, poderão ser trocados materiais para uso em sala de aula, além de informações que possam beneficiar o participante da comunidade em todos os sentidos: cultural,

¹³⁰ Melman (2003).

pessoal e profissional (Orkut – Comunidade PROFESSORES DE INGLÊS)¹³¹

R40 - *Para todos os professores de inglês que adoram o que fazem. Um espaço para trocarmos dicas, experiências, dificuldades e até reclamações* (Orkut - Comunidade Sou professor(a) de Inglês)¹³²

R41 - *Os professores de inglês têm como papel despertar o interesse nos alunos por essa língua estrangeira mostrando a sua importância e o porquê de se aprender. A língua inglesa é muito importante para o mundo globalizado da era contemporânea por um idioma universal usado entre pessoas de vários países e etnias, no entanto o inglês é uma língua em comum para todos os povos de todo o globo terrestre. Para ser professor(a) de inglês é preciso gostar de ensinar, ter muita dedicação, uma ótima didática com clareza e objetividade para fazer com que os alunos tenham uma boa compreensão e facilidade de aprendizado. Esta comunidade é dedicada a todos os professores de língua inglesa que se orgulham dessa profissão maravilhosa* (Orkut – Comunidade Eu sou professor(a) de inglês)¹³³

Como espaços de convívio, as comunidades virtuais, ao buscarem conectar os professores e proporcionar suas interlocuções, constituem-se sob o primado fundamental da inte(g)ração, sociabilidade e coletividade, que implicaria sentimentos de cooperação, comunhão, solidariedade, harmonia, conforto, aconchego, responsabilidade com o outro e, também, a ilusão de liberdade, segurança e pertença entre os seus membros. Tal primado coincide com o imaginário da língua inglesa, qual seja, o da língua como um instrumento de promoção da integração e do pertencimento a um mundo globalizado.

Observa-se, assim, que o imaginário das comunidades virtuais, tal como o que aborda questões sobre a língua inglesa, é ratificado pelos objetivos das comunidades virtuais de professores de inglês, destacados anteriormente, visto que o ideal de interação via máquina parece fortalecer-se. Entretanto, na materialidade linguística das produções discursivas dos fóruns das comunidades virtuais de professores de inglês, é possível observar o valor eminentemente instrumental e informacional atribuído pelos professores às comunidades virtuais, perceptível pela predominância de fóruns de discussão, cuja preocupação por parte dos professores é

¹³¹ Fonte: <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=598903> (acesso em 14.12.2011).

¹³² Fonte: <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=758696> (acesso em 14.12.2011).

¹³³ Fonte: <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=5735412> (acesso em 14.12.2011).

procurar, insistentemente, por parâmetros de conduta e procedimentos para o bem agir dentro de sala de aula, para a melhor escolha de atividades e materiais pedagógicos, a melhor forma de avaliar e motivar os alunos, o que aponta para a valorização desses ‘instrumentos’ de ensino pelos professores e, por conseguinte, uma representação de ensino-aprendizagem de língua inglesa limitada a aspectos técnicos e instrumentais.

Elencamos a seguir alguns desses fóruns: *Orkut – Como dar aulas demonstrativas de inglês?*¹³⁴; *Orkut – Como avaliar quem não quer ser avaliado?*¹³⁵; *Orkut – O que ensinar? muita gramática? Ou conversação?*¹³⁶; *Orkut – Qual a melhor gramática?*¹³⁷; *Orkut – Como motivar alunos da zona rural?*¹³⁸; *Orkut – Como ensinar Inglês para quem não aprende?*¹³⁹; *Orkut – Como atrair a atenção dos alunos nas aulas?!*¹⁴⁰; *Orkut – Como dar aulas pra Ensino Médio*¹⁴¹; *ELT Online Community – Is one minute enough? – study techniques*¹⁴²; *ELT Online Community – Teaching English and Diversity – what can we do?*¹⁴³; *ELT Online Community – Teaching children*¹⁴⁴, para citar apenas alguns.

Os pronomes interrogativos, tais como: *qual, como, o quê*, trazem uma memória de discursos de auto ajuda, pressupondo que alguma resposta seja ali encontrada. O uso de tais pronomes ressalta, ainda, a função utilitarista e informacional atribuída pelos professores a essas comunidades virtuais. Participar das comunidades virtuais de professores de inglês passa a significar, exclusivamente, consumir seus ‘bens’ e ‘produtos’. É a lógica capitalista que compõe esses ambientes virtuais, instaurando um processo de “capitalização do virtual” (SANTOS, 2003, p. 129), cuja

¹³⁴ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=758696&tid=5353087722661571647> (acesso em 19.03.2010).

¹³⁵ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=758696&tid=5412919048046430411> (acesso em 19.03.2010).

¹³⁶ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=758696&tid=5413582547490417140> (acesso em 19.03.2010).

¹³⁷ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=758696&tid=5446135655087803388> (acesso em 19.03.2010).

¹³⁸ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=5989903&tid=5370288181928738674> (acesso em 18.03.2010).

¹³⁹ Fonte: http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=758696&tid=5409768977286624059&na=3&nst=11&nid=758696_5409768977286624059-5 (acesso em 18.03.2010).

¹⁴⁰ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=545573&tid=247267818989305...> (acesso em 20.06.2008).

¹⁴¹ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=545573&tid=247188320218006...> (acesso em 20.06.2008).

¹⁴² Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/one-minute-enough-study-techniques> (acesso em 24.08.2010).

¹⁴³ Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/teaching-english-diversity-what-can-we-do> (acesso em 24.08.2010).

¹⁴⁴ Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/teaching-children?page=1> (acesso em 24.08.2010).

função objetiva se resume ao seu valor de troca de informações. Essa lógica pode, também, ser vislumbrada pela atribuição da função de *Manager* (*gerente, administrador*) ao moderador da ELT Online Community, indiciando o atravessamento do discurso empresarial, que traz como efeito a posição sujeito de profissional em oposição à de professor: vislumbra-se, pois, a expansão de uma lógica mercantil que invade essas comunidades virtuais e constrói regimes de subjetivação.

A importância desmesurada concedida à técnica pode ser observada, ainda, pelo fórum do Orkut - *Sugestões para o primeiro dia de aula*¹⁴⁵, composto por 217 postagens (o maior número de postagens nos fóruns das comunidades analisadas), por meio das quais os professores manifestam interesse no recebimento de atividades direcionadas ao ensino da língua inglesa para crianças, oferecidas por uma professora participante do fórum. Cabe notar que as 217 mensagens são postadas no período de 10.01.2007 a 23.02.2007, ou seja, em um mês e 13 dias, o que, do nosso ponto de vista, corresponde a um curto período para um número tão grande de postagens, que se resumem à busca frenética por metodologias que poderiam dar conta do aprendizado da língua inglesa. Isso aponta para o interesse tecnicista da profissão, que é concebida no seu caráter redutor de instrumento e, ainda, para o reforço do imaginário de modernidade, de progresso e de acesso facilitado à informação ilimitada, promovido por esses ambientes virtuais, por meio dos quais esses professores poderiam reconhecer-se “nas imagens dominantes da necessidade, desconsiderando, assim sua própria existência e seu próprio desejo” (DEBORD, 1967 [2004, p. 24]).

Desse modo, nota-se que as comunidades virtuais constituem-se “templos do novo credo consumista” (BAUMAN, 1998, p. 24), através dos quais o professor de inglês, movido pelo consumo permanente de fórmulas (mágicas) pedagógicas e metodológicas (*sugestões, ajudas e dicas*), reduz-se a “um consumidor do espaço, do(s) não-lugar(es)” (GALLI, 2008, p. 49), ao se ver seduzido pelas infinitas e imaginárias possibilidades de satisfação de suas necessidades, no caso dos recortes elencados, didático-pedagógicas. Em uma sociedade sintonizada com o discurso da necessidade de informação, o excesso de fóruns com informações metodológicas e instrumentais aponta para algo que se mostra coerente: são as “novas” regras da sociedade de controle que condenam esses sujeitos à condição de consumidores cativos, os quais veem nas

¹⁴⁵ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25091479555315...> (acesso em 19.06.2008).

comunidades virtuais a possibilidade de se inserirem em uma sociedade do (hiper)consumo.

Convém notar que o valor instrumental atribuído a essas comunidades virtuais pode ser observado não apenas na busca por metodologias ou atividades pedagógicas, como também na tendência de esses professores fazerem uso desse ambiente virtual para aprimorarem sua fluência linguística, tal como observamos, por exemplo, durante as participações da professora Eliza, em dois diferentes fóruns da comunidade ELT:

R42 - (ELT Online Community – A few words of thanks) *I am enjoying this website for many reasons, one of them is that I am improving my learning of English. Thank you for your help. Eliza (5.12.2008)*¹⁴⁶

R43 - (ELT Online Community – Tell us a funny story) *Hi, Roberta! Thanks a lot for your encouragement. It's very nice to have this virtual space to practice English. Cheers, Eliza (9.12.2008)*¹⁴⁷

O fórum *A few words of thanks*, iniciado por Eliza, conta com a participação de mais uma professora, que agradece a oportunidade de um espaço de comunicação e ajuda entre os professores e a participação da então moderadora da comunidade, Roberta G, que cumpre o seu papel, qual seja o de reforçar o objetivo da comunidade ELT como um espaço para os professores interagirem e dividirem ideias e materiais. Já o fórum *Tell us a funny story* é proposto pela moderadora Roberta G, que sugere aos professores compartilharem suas memórias de histórias engraçadas que tenham acontecido na sala de aula.

Apesar da menção, em ambos os fóruns, à importância de os professores compartilharem, dividirem, trocarem experiências, ideias, informações e até histórias, observa-se que a ênfase da professora Eliza, em ambos os recortes, recai unicamente na

¹⁴⁶ Em Português: (ELT Online Community – Algumas palavras de agradecimento) Eu gosto desse site por muitas razões, uma delas é que eu posso melhorar o meu aprendizado de inglês. Obrigada por sua ajuda. Eliza (lizlima, 5.12.2008 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1407&po...> (acesso em 02.09.2009).

¹⁴⁷ Em Português: (ELT Online Community – Conte-nos uma história engraçada) Oi Roberta,! Muito obrigada pelo seu estímulo. É muito bom ter esse espaço virtual para praticar Inglês. Abraços, Eliza. (lizlima, 9.12.2008 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1317&po...> (acesso em 02.09.2009).

‘sua’ própria prática e aprendizado da língua inglesa, sinalizando uma representação utilitária dessas comunidades virtuais, como a de um *bom lugar para praticar inglês*.

Nota-se na expressão: *It's very nice to have this virtual space*, o atravessamento do discurso do consumo, uma vez que a professora estabelece uma relação de posse (*to have*) com esses ambientes virtuais, deles fazendo uso para a prática da língua inglesa. Tal representação descaracteriza o projeto coletivo e cooperativo, fortemente ressaltado nos objetivos das comunidades virtuais, deixando sobressalente uma imagem individualista de Eliza, a qual se encontra menos preocupada em compartilhar uma história e mais focada em seus próprios objetivos e em si mesma, na satisfação de um gozo que é exclusivamente individualizado. Tal postura individualista é típica de uma lógica (pós-)moderna, em que o sujeito vê no outro e, no caso, nas comunidades, apenas mercadorias para seu usufruto e gozo pessoal.

Isso se comprova, ainda, ao notarmos a participação da professora Eliza em outro fórum, onde propõe:

R44 - (ELT Online Community – Trying to write poems) *Hello everybody! In order to improve my learning, I decided to write poems in English because I love poetry* (Eliza, 6.12.2008)¹⁴⁸

Nota-se o individualismo exacerbado de Eliza, em que o ‘eu’ é o que está em questão o tempo todo, marcado na materialidade linguística pela presença dos pronomes pessoal e possessivo na primeira pessoa do singular das expressões: *I decided, to improve my learning, I love poetry*, que indiciam uma busca na realização de gozos particulares, sem nenhum compromisso coletivo de troca, divisão ou colaboração. Tal observação torna-se ainda mais pertinente quando Eliza assume que o fórum foi proposto com o propósito de melhorar o ‘seu’ aprendizado, como única meta de realização de um objetivo que é exclusivamente individual.

Quando se refere à cultura do narcisismo, Birman (2006) ressalta uma modalidade de subjetividade autocentrada, que se caracteriza, essencialmente, pelo desprezo da existência do outro. Nota-se uma postura semelhante na participação da professora Eliza, quando no fórum *Trying to write poems*, apesar de se endereçar a todo

¹⁴⁸ Em Português: (ELT Online Community – Tentando escrever poesias) Oi todo mundo! A fim de aprimorar meu aprendizado, eu decidi escrever alguns poemas em inglês porque eu amo poesia. (lizlima, 6.12.2008 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1409&po...> (acesso em 10.09.2009).

mundo (*Hello, everybody!*), ela se mostra pouco interessada na participação dos outros (observe-se que Eliza nem ao menos convida os professores a escreverem seus poemas – os dela, parece, já lhe bastam). Desse modo, observa-se o esvaziamento da alteridade, que é substituída por uma espécie de gozo em estar consigo mesma, por meio de uma escrita que mais parece se endereçar a si própria, ao exibir apenas a sua própria *performance* linguística.

Vislumbra-se tal postura por parte de Eliza (uma postura que, sinalizamos, é recorrente nesses fóruns), durante a sua participação no fórum *Tell us a funny story*, anteriormente destacado, em que participa com 11 postagens, de um total de 17 (que se dividem entre as postagens da própria moderadora Roberta G. e do professor Bruno César). A assiduidade da participação de Eliza se explica por ser um fórum que oportuniza aos professores escreverem, correspondendo, então, às suas expectativas de prática e aprendizado da língua via virtualidade. Desconsiderando o caráter de coletividade atribuído às comunidades virtuais, Eliza faz de sua inscrição nessas comunidades apenas uma forma de gozo solitário pela oportunidade de aprendizado da língua inglesa por meio de suas postagens nos fóruns das comunidades virtuais de relacionamento.

A relação instrumental estabelecida pelos professores com essas comunidades, como também com a língua e com o ensino, traz efeito para a relação entre os próprios professores participantes, como destacamos em:

R45 - (Orkut – sabem onde encontrar exercícios de inglês grátis) *quero encontrar exercícios de inglês sabe algum sítio legal?* (QUERO AMIZADES, 04.05.2009)¹⁴⁹

No mesmo dia, a professora Renata lhe responde:

R46 - (Orkut – sabem onde encontrar exercícios de inglês grátis) *há inúmeros websites gratuitos. “ELT exercises” no google vai te dar uma boa mostra. Mais específico, diga o q vc precisa: nível de língua, idade, tipo de exercício* (Renata, 04.05.2009)¹⁵⁰

¹⁴⁹ Fonte: <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=1707636&tid=5331587764979649613> (acesso em 13.05.2011).

¹⁵⁰ Fonte: <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=1707636&tid=5331587764979649613> (acesso em 13.05.2011).

Observe-se que esse é mais um fórum com função instrumental de mera informação, em que o professor busca exercícios de inglês grátis. Nota-se, inicialmente, que o professor é bastante objetivo em seu dizer, sem os cumprimentos e as despedidas habituais, falando a que veio, sem rodeios ou delongas. Essa objetividade do professor aponta para um posicionamento discursivo de um consumidor acirrado de atividades pedagógicas, que valoriza eminentemente a informação, que, por sua vez, se transforma em objeto consumível, em mercadoria virtual.

Como a ênfase nessas comunidades fica, excessivamente, em torno do consumo, as relações nas comunidades virtuais tornam-se transitórias, fluidas e efêmeras, como podemos observar pela própria participação do professor QUERO AMIZADES, que nem ao menos volta ao fórum para agradecer pelos conselhos da professora Renata: nota-se, então, um sentimento mais de encantamento com a possibilidade de participação do que um interesse pelo resultado ou resposta, uma espécie de compulsão em buscar o que dizer, para, simplesmente, marcar sua participação e, com isso, satisfazer as necessidades geradas por discursividades de uma sociedade do consumo. Desse modo, é possível dizer que as próprias participações dos professores nas comunidades virtuais constituem-se um meio de consumo, uma maneira de o professor inserir-se nos circuitos de produção e consumo, presentes em uma sociedade (pós-)moderna.

Ao mesmo tempo, é possível notar uma espécie de objetificação da professora Renata, procurada exclusivamente para prover informações metodológicas ao professor QUERO AMIZADES, com a qual estabelece uma relação de um tipo de perversão. Segundo Melman (2003, p. 54), a perversão estaria no princípio das relações sociais, uma forma de se servir do parceiro como um objeto que se descarta, quando se avalia que não é mais necessário. Nota-se, portanto, que não apenas as atividades pedagógicas são transformadas em mercadorias virtuais, como também a própria professora, a qual de sujeito torna-se objeto de satisfação de gozo (de pertencimento aos grupos virtuais e de participação nos mesmos), por meio de uma relação que se constitui no e do consumo, em sintonia com o discurso da necessidade de consumir, num processo incessante e excessivo de uso e de descarte. A objetificação desses professores nessas comunidades se dá, inclusive, pela constante busca pelo (mé)todo, concebido como o grande promissor do sucesso da aprendizagem, o que deixa professores e alunos fora do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, como simples coadjuvantes desse e nesse processo.

A relação entre a professora Renata e o professor QUERO AMIZADES, nesse fórum, sinaliza essas comunidades como o que Melman (2003) designou “comunidades de interesse”, tal como discutido na parte teórica desta tese, fundadas exclusivamente no apoio obtido em outrem (MELMAN, 2003, p. 126-27), que, no caso dos recortes, se resume ao apoio metodológico. Disso decorre o estabelecimento de relações fracas e descomprometidas, estabelecidas unicamente em torno de um vínculo mercantil e de seus produtos técnicos (metodologia, técnicas de ensino, atividades pedagógicas), em nome do “sucesso” de uma prática pedagógica.

Há de se notar, ainda, que a forma como o professor se nomeia (QUERO AMIZADES) dá indícios de sua participação e da sua relação com os demais professores e com as comunidades. Tal nomeação, que, entendemos, se configura em uma forma de anonimato ou em invisibilidade, já é um traço, um dizer de si próprio, que contribui para a construção do imaginário sobre si, assim como o conteúdo da própria mensagem postada. Entendemos, também, que essa nomeação, ao possibilitar formações imaginárias, assume a função fundadora de sentido, qual seja, a de professor que, apesar de nomear-se como alguém que *quer amizades*, estabelece uma relação distante, superficial e descomprometida com o outro professor, que passa a ser objeto de satisfação de si próprio.

Uma relação descomprometida é perceptível, também, pelo uso do verbo na terceira pessoa do plural *sabem*, que expressa uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que o professor se direciona a outro professor de inglês, há a possibilidade de ser qualquer um, configurando a indeterminação e indefinição do seu interlocutor, o que, também, acarretaria uma relação que se reduziria à superficialidade.

As relações de superficialidade e descomprometimento entre os professores podem ser percebidas, ainda, por algumas expressões de desapego durante as interlocuções nos fóruns, como a seguir destacamos: *a questão que desejo ventilar é a seguinte...* (Orkut – Aluno ou cliente?, Carlos Alberto, 11.12.2008)¹⁵¹; *aqui vão pedaços do meu ponto de vista* (Orkut – Aluno ou cliente?, Carlos Alberto, 11.12.2008)¹⁵²; *Bem esses são meus 2 cents* (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade? Sandro,

¹⁵¹ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=5278455257063379759> (acesso em 6.4.2009).

¹⁵² Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=5278455257063379759> (acesso em 6.4.2009).

16.11.2007)¹⁵³; *então aqui outro food for thought* (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade, Renata, 17.11.2007)¹⁵⁴; *só estou passando pra compartilhar minha experiência* (Orkut – Quem é professor de inglês de verdade?, Dayana, 12.11.2009)¹⁵⁵, assim como no excerto discursivo do professor Paulo, analisado no item 4.2, em que o professor utiliza-se de expressões como *hanging around* and *visiting* para caracterizar sua participação nessas comunidades virtuais.

As palavras sublinhadas nas frases destacadas anunciam um dos muitos paradoxos desses ambientes virtuais: os objetivos das comunidades como o de integração, cooperação e coletividade se contrapõem ao descomprometimento que, como temos visto, marca a participação dos professores nas comunidades virtuais, compreendido pelo efeito da volatilidade que lhes permite, ao mesmo tempo, (re)unir e estabelecer laços fracos, por meio de práticas e relações, predominantemente, consumistas e mercantilistas.

Dessa forma, não importa se me inscrevo nas relações e se me comprometo com os outros professores, ou se apenas *ventilo as minhas ideias*, uma vez que essas podem ser facilmente apagadas ou tiradas de circulação, o que reforça o caráter fugaz das produções discursivas nos ambientes virtuais. Ademais, como *estou só passando*, deixo *apenas pedaços do meu ponto de vista*, já que quem está do outro lado da tela é um interlocutor tão determinado (porque é um professor de inglês) quanto indeterminado (pois pode ser qualquer professor de inglês ou nem ser professor de inglês), e, portanto, que deve se contentar com uma participação que se reduza aos *meus 2 cents*.

4.3.2 O espetáculo das *performances*

Ainda no que se refere à R46, faz-se importante destacar que a objetificação da professora é causada não apenas pelo outro, como também pela própria maneira como se posiciona discursivamente, ao preservar uma autoimagem de especialista e,

¹⁵³ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

¹⁵⁴ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

¹⁵⁵ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=256613008334338...> (acesso em 18.06.2008).

portanto, de autoridade. Repare-se que é a construção dessa mesma imagem que ajuda a se autopromover e, ao mesmo tempo, se colocar como produto/objeto dessa relação.

É possível dizer, ainda, que por trás de uma imagem de generosidade, de alguém que tenta ajudar o outro, há traços de um eu narcísico que exhibe suas qualidades (*há inúmeros websites gratuitos; diga o q vc precisa*) e, assim, goza com sua própria *performance*. Vale lembrar que Renata é uma professora atuante nas participações das comunidades virtuais e, como tal, constrói uma autoimagem de professora especialista, posição essa que lhe é conferida por suas atividades profissionais declaradas, as quais se resumem à coordenação, preparação de materiais didáticos e assessoria pedagógica e metodológica, tal como destacamos no item 4.2. Assim, podemos dizer que a promoção de uma autoimagem de especialista da professora aponta para uma condição sujeito fora-de-si (BIRMAN, 1999, p. 189-90), um sujeito que se identifica com a exterioridade da *performance* teatral e que se dedica à sedução e ao fascínio do outro, pela mediação captivante das imagens exibidas na cena social. De acordo com Birman (1999), se a concepção de sujeito fora-de-si, no pensamento ocidental, se relacionava sempre com a loucura, e, portanto, remetia para um evento da ordem da negatividade do ponto de vista dos valores sociais, em tempos (pós-)modernos a condição sujeito fora-de-si adquire um valor positivo, uma vez que o sujeito encontra-se apto para a sociabilidade, numa sociedade narcísica do espetáculo, promovida, também, pelas redes virtuais de relacionamento.

As regularidades discursivas, que apontam para uma participação marcadamente exibicionista, podem ser vislumbradas em outros fóruns, como a seguir destacamos:

R47 - (Orkut – Aulas dinâmicas) *Olá pessoal, este espaço é bom para trocas de experiências. Infelizmente nossos alunos ainda cultivam a ideia de que aprender Inglês é desnecessário, o que torna a nossa tarefa um pouco mais irresistível. Como mudar isso então? Transformando as nossas aulas, tornando-as mais dinâmicas. Hj eu gostaria de compartilhar uma experiência bem legal que tive com meus alunos no CETEP – centro territorial de Educação Profissional, Caetité/Bahia. Para trabalhar com o imperativo, levei para os alunos a canção Don't Worry, be happy, interpretada por Bob Marley, além de ter uma mensagem muito legal dá para perceber claramente o uso do Imperative Mood. Para finalizar levei também um clip animado que consegui baixar no youtube da Holly dolly – Don't Worry, be happy, fantástico, pois o clip além de ser super divertido, reforça o que a canção trás de mensagem e conteúdo gramatical. Ao levar canções para a sala de aula procurem não apenas fixar-se no conteúdo*

gramatical, levem canções onde possam ser exploradas situações do cotidiano. Espero que minha postagem possa ser útil. warmembrace for all! (Nara, 10.06.2009)¹⁵⁶

Na trama discursiva desse recorte, observamos uma experiência de escrita que é endereçada a um outro coletivo (*Olá pessoal, warmembrace for all*), sustentada pela imposição (prevista nos próprios objetivos das comunidades virtuais) de compartilhar experiências, ideias, informações, como notamos pelos vocábulos *trocas* e *útil* contidos nas orações: *este espaço é bom para trocas de experiências; Espero que minha postagem possa ser útil*. Tais expressões apontam para um discurso da generosidade da professora, que se mostra, aparentemente, preocupada em trocar experiências e com a utilidade de sua postagem para alguém.

Todavia, é possível notar que essa preocupação em compartilhar é apenas um disfarce. A postagem de Nara se destina mais a uma espetacularização de si, de modo a lhe permitir a construção de uma imagem de autoridade do saber e menos no desejo de interação ou de compartilhamento. Tal observação é pertinente se observarmos a construção de uma imagem que se caracteriza fortemente por seus traços narcisistas, ressaltados quando Nara descreve suas aulas ou as atividades nelas utilizadas, às quais são atribuídas qualidades exclusiva e excessivamente positivas, como apontam os seguintes vocábulos: *bem legal, muito legal, super divertido, animado e fantástico*. Ademais, sabemos que utilizar músicas no ensino de línguas é uma prática antiga dos professores de línguas estrangeiras, o que nos leva a indagar: o que pode haver de inovador nas aulas de Nara, a ponto de ela achar que a sua postagem pode ser útil para alguém? Ou, ainda, o que pode esse fórum promover em alguém que não a vantagem de ela mesma usufruir de uma espécie de autopromoção de sua imagem?

Destaca-se, ainda, o uso dos tempos verbais no imperativo (*procurem, levem*) que aponta para um discurso prescritivo e autoritário da professora, como também o uso de verbos no gerúndio (*transformando, tornando*), que “modalizam o caráter prescritivo do modo imperativo” (AMARANTE, 2011, p. 167). Esses tempos verbais, tal como a imagem narcisista construída pelo dizer de Nara, ratificam a posição discursiva de autoridade do saber, travestida de generosidade e preocupação com o outro, o professor.

¹⁵⁶ Fonte: <http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=17076368&tid=5345599266783745392> (acesso em 13.05.2011).

Não menos importante é destacar, uma vez mais, o caráter instrumental atribuído às comunidades virtuais, observado nesse recorte discursivo por meio do próprio título mercadológico do fórum - *Aulas Dinâmicas* -, título esse que mais se apresenta como uma estratégia de *marketing* numa lógica capitalista, que coloca um produto à venda (as *aulas dinâmicas*), indiciando a presença de um processo de capitalização do virtual, através do qual essas comunidades virtuais, as relações e as interlocuções entre os professores são transformadas em mercadorias virtuais.

Apesar de sugerir aos professores que *procurem não apenas fixar-se no conteúdo gramatical*, Nara se contradiz, ao admitir que se utilizou da música *para trabalhar com o imperativo*. Nota-se, uma vez mais, a representação de que é a metodologia, da qual faz parte o material como as *canções* e os *clips*, que garante a dinamicidade das aulas, tanto que é por meio dela que a professora qualifica positivamente a sua aula e, assim, se autopromove, por meio do prazer estético¹⁵⁷ de saber-ministrar *aulas dinâmicas*.

No imaginário social, o professor é generoso, benevolente, solidário e transformador da realidade do seu aluno e da realidade social, tal como discutimos no item 4.2, imaginário esse que se associa e (cor)responde aos objetivos das comunidades virtuais, como um ‘lugar’ de cooperação, solidariedade e inte(g)ração. No entanto, nota-se que essa imagem de generosidade parece ser substituída pela do professor que, nessas comunidades virtuais, se agrupa e partilha um gozo pelo mesmo objeto (MELMAN, 2003, p. 52), qual seja o de se expor e se autopromover um especialista e, portanto, uma autoridade da informação, do saber-fazer. Esse gozo aponta para uma postura de autocentrismo do eu, de um individualismo exacerbado, disfarçado de coletivismo e cooperação. Esse gozo é perceptível, inclusive, pela sensação inebriante causada em Nara, pela ilusão de, nesses ambientes virtuais, estar se relacionando com o mundo todo, como podemos notar pelo uso das palavras *peessoal* e *all* nas orações *olé peessoal* e *warmembrace for all*.

Percebe-se que a identidade do professor nesses ambientes virtuais é constituída na tensão e no paradoxo das representações que, aparentemente, instauram sentimentos de integração, de cooperação, solidariedade e responsabilidade para com o outro e sentimentos que se caracterizam pelo autocentrismo e individualismo, que

¹⁵⁷ Segundo Birman (1999), a contemporaneidade é marcada por uma configuração estetizante da subjetividade, em que o olhar do outro passa a ocupar uma posição estratégica na sua economia psíquica (BIRMAN, 1999, p. 23).

tendem ao apagamento da alteridade e à demarcação de um traço fundamental da cultura do narcisismo, cuja estetização da existência, ânsia de protagonismo, exaltação do eu e hegemonia da aparência se coadunam com a cultura do espetáculo, a qual, por sua vez, põe em evidência a exibição e a constante exigência de *performance*.

Pode-se, desse modo, afirmar que é também nas comunidades virtuais que uma “nova” economia psíquica toma forma e se intensifica, realizando, para esses professores, o sonho de acesso à cultura do espetáculo e ao mundo da *performance*, ampli(fic)ando as possibilidades de esses indivíduos se tornarem aptos para o “exercício da cidadania do espetáculo” (BIRMAN, 1999, p. 169).

O movimento espetacularizado é perceptível, ainda, pela presença de longos textos (muitos deles com mais de dez linhas), resultado de uma cultura do excesso, com uma profusão das formas de expressão, como efeito dos ambientes virtuais. Trata-se de uma experiência de escrita afinada e sustentada por uma ordem (pós-)moderna do espetáculo e de tudo “comunicar”, mas reduzida à reprodução de dizeres e de sentidos estabilizados no/do imaginário social, tal como tratamos no item 4.1. Essa experiência de escrita aponta, ainda, para um enunciador que busca mostrar-se mais, dar-se mais a ver, possibilitando, desse modo, uma forma de satisfação narcísica.

A exacerbação de qualidades narcísicas compreendem, ainda, as vantagens de se participar das comunidades virtuais de relacionamento, ressaltadas pelos professores, como destacamos em: *I believe that this fairly simple initiative in becoming part of a network for Brazilian teacher of English makes you a “better teacher”* (ELT Online Community – Another question, Bruno Cesar, 30.09.2008)¹⁵⁸, como também em: *meeting other people (...) makes Jack a better-more-open-minded human being* (ELT Online Community – Another question, Bruno Cesar, 30.09.2008)¹⁵⁹.

O adjetivo *better* em *a better-more-open-minded human being* e *better teacher* aponta para a atribuição de qualidades aos usuários de redes virtuais, que lhes conferem ares de superioridade incontestável perante aqueles que, por ventura, não se inscrevem ou não participam das discussões virtuais. Essas são algumas marcas de uma

¹⁵⁸ Em Português: Eu acredito que essa simples iniciativa de fazer parte de uma rede de professores brasileiros de inglês faz de você um “professor melhor”. (ELT Online Community – Uma outra questão, Bruno Cesar, 30.09.2008 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1381&po...> (acesso em 02.09.2009).

¹⁵⁹ Em Português: encontrar pessoas (...) faz de Jack um ser humano de mente mais aberta. (ELT Online Community – Uma outra questão, Bruno Cesar, 30.09.2008 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forum/forums/thread-view.asp?tid=1381&po...> (acesso em 02.09.2009)

tendência ao espetáculo, vislumbrada no funcionamento discursivo das comunidades virtuais, por meio das quais esses professores, como numa espécie de ritual, apresentam-se mergulhados e organizados em torno de um mesmo gozo obsessivo e excessivo em exaltar suas *performances*.

4.3.3 Sentimentos e emoções espetacularizados

Tal como vimos observando, as discursividades, nesses ambientes virtuais, não apenas se estruturam pelo espetáculo das *performances*, como também pelo espetáculo dos sentimentos e das emoções, encontradas em narrativas que se sustentam pela manifestação de um déficit linguístico, como em:

R48 - (Orkut – Next step) *HI ESTOU NO MESMO BARCO... QUANDO ESTUDAVA AMAVA LÍNGUA INGLESA, ESCUTAR MÚSICAS ETC... TINHA ATÉ UM OUVIDO BOM... QUANDO ENTREI P FACULDADE PARECIA UM OUTRO MUNDO... DIANTE D PROFESSORES PREPARADOS COMECEI A QUESTIONAR O MEU NIVEL DE CONHECIMENTO... TENDO ESPERANÇA Q AINDA NA FACUL IRIA APRENDER... MAS OQ OCORREU FOI O CONTRARIO MUDANÇAS DE PROFESSORES TODOS OS ANOS DO CURSO FIZERAM UM NÓ NA MINHA MENTE. NUNCA SAIMOS DE UM MESMO PONTO E PIOR NUNCA CONSEGUAMOS ENTENDE-LO... AXO Q FIQUEI TRAUMATIZADA... O PIOR OU MELHOR PEGUEI AULA DE INGLES COMO PROF EVENTUAL... AXO Q AGORA APRENDO!!!! (:)*
*E/)il@inE, 18.02.2008)¹⁶⁰

ou, ainda, em narrativas cujo sentimento de onipotência do professor, revela-se por meio do seu poder transformador do aluno, como em:

R49 – (ELT Online Community – Being an English Teacher) “...*the noblest of occupations*”. *Hi Ivone! Hello, Bruno! Funny enough I was asked this very question only yesterday by one of my students. In a practical way, what I enjoy most is talking with learners. In my opinion, there’s a lot of energy in conversation: it’s a give and take activity with a transforming power. Like most ELT professionals in Brazil, I resent the low status quo of teachers in society which I try to counter as often as possible. So, when someone asks me, “What do you do for a living?”, Great-heartedly do I reply, “I’m an ENGLISH TEACHER”. What advice would I give to those*

¹⁶⁰ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25675127149997> (acesso em 19.06.2008).

who want to become an English teacher? I would possibly answer with the words of Erasmus to a discouraged teacher: "Being a teacher is next to being King. In the opinion of fools it is a humble task, but in fact it is the noblest of occupations". Fernando Guarany Jr (Fernando Guarany, 05.02.2010)¹⁶¹

Nota-se, inicialmente, que o fio narrativo de Edilaine se sustenta pela manifestação de seu *déficit* linguístico, tal como nos recortes discursivos de Carina e de Douglas (abordados no eixo temático de número 4.2). Esse fio narrativo apresenta-se dividido em três momentos: o momento da escola, o da faculdade e o momento atual. Em cada um deles, Edilaine expõe o conflito de seus sentimentos causados pelo contato/confronto com a língua inglesa, que ora lhe causou prazer (*escutar músicas e entendê-las*), ora lhe trouxe traumas (*um nó na mente*), ora lhe causou esperança de aprender (*axo que agora aprendo*).

Observa-se que a narrativa que conduz a sua história é construída em torno do espetáculo de suas experiências como aprendiz (concebidas pela professora como traumáticas), comprovada pela regularidade de referências aos tempos da escola e da faculdade (*QUANDO ESTUDAVA, QUANDO ENTREI P FACULDADE*): o falar de si se constrói a partir de experiências que teve como aprendiz. Dito de outra forma, as representações de professor que constituem o imaginário de Edilaine são afetadas por suas experiências como aprendiz na escola e na faculdade.

Assim, acreditamos que falar de si, nessas redes virtuais, escancarando seus traumas advindos do contato/confronto com a língua estrangeira, em diferentes momentos da sua vida, passa a se constituir uma forma de gozo para Edilaine, já que exige dela o investimento de criar uma narrativa que constrói e sustenta uma imagem que se quer que o outro tenha, qual seja, a de uma professora que, assim como o seu interlocutor, o professor Douglas (item 4.2), busca o próximo passo para o seu aprimoramento linguístico. Há de se notar que a culpa pelo seu fracasso é sempre

¹⁶¹ Em Português: (ELT Online Community – Ser um professor de inglês) “... a mais nobre das ocupações”. Oi, Ivone! Olá, Bruno! Curiosamente essa mesma pergunta me foi feita ontem mesmo por um dos meus alunos. De modo prático, o que eu mais gosto é conversar com os aprendizes. Em minha opinião, tem muita energia na conversa: é uma atividade de doação e de recepção com um poder transformador. Como muitos profissionais de língua inglesa no Brasil, eu me ressinto da baixa posição dos professores na sociedade a qual eu tento contestar sempre que posso. Então, quando alguém me pergunta, “Qual a sua profissão?”, muito entusiasmado eu respondo, “Eu sou um PROFESSOR DE INGLÊS”. Qual o conselho que eu daria aqueles que querem se tornar professor de inglês? Eu possivelmente responderia com as palavras de Erasmus a um desanimado professor: “Ser um professor é ser quase um rei. Na opinião dos tolos é uma tarefa humilde, mas na verdade é a mais nobre das ocupações”. Fernando Guarany Jr. (Fernando Guarany, 05.02.2010 – tradução nossa). Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/being-english-teacher> (acesso em 12.03.2010).

colocada no outro, sem nunca assumir a sua própria responsabilidade na aprendizagem, que, a nosso ver, só ocorre se houver um envolvimento daquele que ‘quer’ aprender.

Vislumbra-se, desse modo, uma desmesurada tendência de manifestar consciência (*axo q*) em relação às suas insuficiências, uma tendência que se realiza como espetáculo, resultado de uma cultura do excesso. Nota-se isso: i) na riqueza de detalhes da narrativa de Edilaine, em que a cronologia dos fatos produz uma ilusão de plenitude, de se saber toda; ii) nas letras mantidas em caixa alta durante todo o recorte, que tendem a enfatizar, intensificar e valorizar a manifestação de suas declaradas insuficiências, possibilitando à professora uma forma de apresentar os seus conflitos em espetáculo; iii) na composição gráfica do seu nome, com marcas virtuais, como a arroba no lugar da letra ‘a’ do seu nome, o *emoticon*, por exemplo e iv) na inflação da memória, sinalizada pela recorrência do advérbio de tempo *quando* nas orações: *quando estudava, quando entrei pra faculdade*, em que é possível notar um sintoma tipicamente (pós-)moderno de “revivescimento do passado” (LIPOVETSKY, 2004, p. 86-91), em que a memória se transforma em espetáculo, convertida em produto de consumo.

Ao que tudo indica, há uma forte tendência de esses professores se manifestarem faltosos nessas comunidades virtuais, as quais, por se constituírem em espaços de alcance universal e com uma multidão indeterminada de espectadores fisicamente remotos, anônimos e dispersos, podem promover uma maior facilidade e instantaneidade de interlocução entre os professores participantes e, com eles, o desejo, também ilimitado, mas compartilhado, de “oferecer-nos o espetáculo dos seus conflitos” (BAUDRILLARD, 1997 [2002, p. 142]).

Isso se comprova, inclusive, ao observarmos alguns títulos dos fóruns de discussão, dentre os quais destacamos o fórum do Orkut – *Estarrecimento*¹⁶², em que a professora Roberta se manifesta estarrecida diante de uma reportagem de revista, cujo autor era um consultor que declarava que dar aulas de inglês, nas horas vagas, contribuía para manter a fluência na língua. Há, também, outro fórum do Orkut – *Um crime quase perfeito*¹⁶³ -, em que o professor Gibran exalta o seu incômodo pelo fato de professores de outras áreas estarem ministrando aulas de inglês. Nota-se que os próprios títulos chamam a atenção e provocam a curiosidade dos inscritos nas comunidades

¹⁶² Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25201536760453...> (acesso em 19.06.2008).

¹⁶³ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25244281800025...> (acesso em 19.06.2008).

virtuais, sinalizando o fato de esses professores se inscreverem nas redes de relações da sociedade do espetáculo com seus imperativos e dispositivos estéticos.

Em contraposição à imagem deficitária, construída na narrativa de Edilaine, nota-se, no recorte do professor Fernando Guarany, uma imagem de profissão de professor exibida sob certos privilégios, quais sejam, o de dar e receber, o de trocar energias e, ainda, o de transformar a si mesmo e a seu aluno, num movimento de exacerbação de qualidades narcísicas. Essa exibição narcísica se vê reforçada pela atribuição de qualidades positivas ao professor e à sua profissão, nos momentos em que Fernando aproxima a imagem do professor à de um rei (*next to being King*), quando supervaloriza a ocupação do professor (o uso do adjetivo *noble* na forma superlativa *the noblest of*, aponta para o engrandecimento e a exaltação de uma imagem narcísica, uma espécie de “inflação da imagem” (MELMAN, 2003, p. 10) do professor, bem como a da sua profissão) e, ainda, quando se utiliza de letras maiúsculas para se representar (I’m an ENGLISH TEACHER), marcas de um movimento espetacularizado de exposição de imagens e de uma admiração e orgulho de si, sinalizados, também, pelo vocábulo *great-heartdly*.

Convém observar que a exacerbação de qualidades narcísicas parece-nos um efeito do que Freud denomina de sentimento oceânico (próprio da criança na idade narcísica), “como uma sensação de ‘eternidade’, um sentimento de algo ilimitado, sem fronteiras (FREUD, 1929 [1978, p. 73])¹⁶⁴, de tudo poder, um sentimento que, no fundo, mais parece uma tentativa de consolo pela “ausência de autoridade simbólica de que [no caso em questão, os professores] dispunham outrora” (MELMAN, 2003, p. 168)¹⁶⁵.

Entendemos que as imagens de insuficiências e onipotência são atenuadas pela necessidade de fazer parte de um grupo virtual. Há, pois, a configuração, o reforço e uma exaltação histórica do sujeito e do discurso da falta e da onipotência do professor, que decorre do fato de essas redes virtuais se constituírem em ambientes coercivos, que incitam esses professores a serem ou agirem como sujeitos de um determinado tipo, assim como discutido no item 4.2.

A estrutura histórica desses professores torna-se observável, também, por meio de dizeres que apresentam um forte apelo sentimental em relação à língua inglesa e à profissão, como nos seguintes excertos:

¹⁶⁴ Grifos do autor.

¹⁶⁵ Ao se referir a perda da autoridade simbólica do professor, Melman (2003) se refere à necessidade, que é hoje mais evidente, de o professor seduzir para poder ensinar, utilizando-se da única autoridade que lhe resta, a autoridade carismática.

R50 - (Orkut – Porquê escolhi ser professor de inglês?) *Escolhi ser um professor de inglês porque eu simplesmente amo as duas coisas... e simplesmente uni o amor com a paixão!!!* (Kidhy Rafael, 21.04.2009)¹⁶⁶

R51 - (Orkut – Why teacher???? English??) *I teach because I love to teach (...) unfortunately the money isn't enough but what mind is that I love what I do* (Cida Moraes, 23.06.2006)¹⁶⁷

R52- (Orkut – Do you like to be a teacher?) *I really love my job and that's what I've chosen for living* (Vinícius, 16.07.2007)¹⁶⁸

R53 - (ELT Online Community – Being a teacher of English) (...) *you feel the drawbacks of having chosen such a tough and devalued job, but once you are passionate about the whole thing, you can't leave it* (Guerra, 06.03.2010)¹⁶⁹

R54 - (ELT Online Community – Why did you become a teacher?) *I really love what I do (...) I can say that love made me a teacher* (Alzivane, 08.02.2007)¹⁷⁰,

dentre inúmeros outros, conforme discutimos no item 4.2. As expressões de certo romantismo espetacularizado sinalizam marcas de uma sociedade globalizada e capitalista e, portanto, consumista, em que nem mesmo o amor consegue escapar. O amor torna-se, assim, objeto de espetáculo, ou, podemos dizer, ainda, que o amor contamina tudo.

¹⁶⁶ Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs?cmm=5735412&tid=5287385168392270333> (acesso em 10.09.2009).

¹⁶⁷ Em Português: (Orkut – Por que professor???? Inglês??) Eu dou aulas porque eu adoro ensinar (...) infelizmente o dinheiro não é suficiente mas o que importa é que eu amo o que faço. (Cida Moraes, 23.06.2006 – tradução nossa). Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=5989903&tid=24707547918853...> (acesso em 18.06.2008).

¹⁶⁸ Em Português: (Orkut – Você gosta de ser professor?) Eu realmente amo meu trabalho e foi o que eu escolhi para viver. (Vinícius, 16.07.2007 – tradução nossa). Fonte: <http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=1054905&tid=25392834797302...> (acesso em 19.06.2008).

¹⁶⁹ Em Português: (ELT Online Community – Ser um professor de inglês) Você sente o peso de ter escolhido um trabalho duro e desvalorizado, mas uma vez que você se apaixona por tudo, você não consegue abandonar. (Guerra, 06.03.2010 – tradução nossa). Fonte: <http://www.teachingenglish.org.uk/discussion/being-english-teacher?page=1> (acesso em 24.08.2010).

¹⁷⁰ Em Português: (ELT Online Community – Por que você se tornou um professor) Eu realmente amo o que faço (...) e posso dizer que o amor me fez professor. (Alzivane, 08.02.2007 – tradução nossa). Fonte: <http://www.britishcouncil.org.br/elt/v2/forums/thread-view.asp?tid=669&post...> (acesso em 02.09.2009).

Importante é ressaltar que o forte apelo amoroso aponta para a língua inglesa e para a profissão de professor como objeto de fascínio e admiração, mesmo quando essa língua não proporciona uma condição financeira favorável, assim como emerge nos dizeres de Cida Moraes, acima destacados.

A abundância de itens lexicais como *amor* e *paixão*, nas narrativas dos professores, sinaliza um comportamento romântico, uma atitude fortemente emotiva dos professores e uma exposição exacerbada de sentimentos, que indiciam processos de idealização da profissão e da língua, uma vez que é ela, imaginariamente, que promove a inserção do aluno num mundo globalizado. Portanto, “ser professor de inglês” é, por si só, já estar em consonância com certa espetacularidade, uma vez que, no imaginário, a língua é um poderoso instrumento de inclusão na sociedade globalizada, além de garantir a transformação do aluno em um “cidadão do mundo”, capaz de grandes atuações num mercado concebido como moderno e globalizado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Subjetivação, individuação e controle nas redes virtuais de relacionamento

Esta pesquisa se desenvolveu partindo de questões que se relacionavam, principalmente, aos sentimentos de integração, cooperação e de projeto comum nas redes virtuais de relacionamento, aliados ao efeito libertador, criativo e coletivo produzido nos que delas participam. Essas questões, que se referem à virtualidade, nos convocaram subjetivamente, principalmente, devido à nossa própria participação em comunidades virtuais destinadas a professores, assim como a de muitos outros colegas professores de inglês, que expuseram os mais diferentes intuitos, dentre os quais se destacavam a possibilidade de troca de metodologias e de técnicas de ensino e, também, a possibilidade de interação e interlocução com outros professores, que se dava sem o empecilho geográfico, o que, segundo esses professores, lhes permitiria o conhecimento de outras realidades pedagógicas e, por conseguinte, soluções para os constantes e inúmeros problemas pedagógicos vivenciados.

Há que se ressaltar, também, que nos moveu (um movimento que se deu na forma de um sentimento de incômodo) a relevância dada pela mídia impressa e eletrônica na divulgação, ora dos inúmeros benefícios de se participar de redes virtuais, ora das opiniões de sociólogos e psicólogos que convidavam os internautas a abandonarem os seus mundos virtuais e a estabelecerem um vínculo maior na e com a realidade, ora na divulgação de grande número de *sites* de relacionamento e de seus usuários cadastrados, apresentando, a nosso ver, uma visão limitada em relação a outros fatores que também envolvem essas participações. O destaque dado pela mídia nos levou, então, a refletir sobre as “novas” formas de sociabilidade, numa época em que a comunicação mediada pela máquina não se constitui um mero lazer ou uma mera opção de interação e de comunicação, mas, sim, uma demanda afinada com o espírito da (pós-) modernidade, tal como discutimos durante o primeiro capítulo teórico desta tese.

Foi no primeiro capítulo que, utilizando-se dos estudos de autores como Santos (2003), Baudrillard (1997), Bauman (2003), Debord (1967), Lipovetsky (2004), Foucault (1973) e Steinberg (2004), levantamos a premissa de que as redes virtuais de relacionamento se constituem de poderosos mecanismos de poder, embora se apresentem sob a forma aparente de liberdade e autonomia de seus participantes. Tais

mecanismos, acrescentamos, favorecem a gestão dos sujeitos, ao estabelecerem a interiorização de condutas e determinados modelos de ser, no caso da pesquisa, professor de inglês. Dessa forma, nessas redes, há a produção de um professor de inglês que, nas suas relações com ou mediadas pela máquina, tem sua posição de professor constante e desmesuradamente questionada e (in)validada por ele mesmo.

Na leitura de autores como Foucault (1984a,b,c), delineamos como objetivo desta tese, pensar nas redes virtuais para além do seu caráter exclusivamente utilitarista e técnico, concebendo-as como ambientes em que é possível pensar em mecanismos de repressão, interdição, normalização e alienação do sujeito, apesar de seu efeito de criatividade, liberdade e emancipação produzido em seus usuários.

Ressaltou aos nossos olhos, durante o percurso desta pesquisa, a reflexão levantada por Foucault (1984b) sobre as técnicas de repressão ou interdição dos moralistas da Antiguidade, em que destaca a ausência de reflexões filosóficas ou de preocupações teóricas em torno das formas tradicionalmente aceitas de interdição (como a das mulheres casadas, que eram proibidas de ter relação sexual fora do casamento), e, em contrapartida, a formulação de doutrinas rigorosas em torno das formas ditas livres de relação (como, na época, o amor entre rapazes).

Diante desse paradoxo, levantado por Foucault (1984b), nos colocamos a pensar sobre a maneira como as redes virtuais de relacionamento, que se fundam em um imaginário social de integração, liberdade, emancipação, criatividade e sociabilidade, poderiam se constituir ambientes onde o professor de inglês (re)produz um saber sobre si mesmo, sobre a sua prática pedagógica, sobre a (sua) formação acadêmica e, ainda, sobre o processo pedagógico como um todo. A partir dessas questões, levantamos a hipótese de que essas redes virtuais se constituem de instrumentos de controle, dispositivos de individuação, que remetem os professores participantes a assumirem determinadas posições sujeito no ambiente virtual e no discurso didático-pedagógico, hipótese essa que se confirmou com a análise dos eventos discursivos.

Tal análise nos permitiu destacar alguns desses dispositivos de controle e de individuação dos professores, como, por exemplo, o próprio funcionamento das comunidades (como o tempo bem marcado e o grande número de postagens, as ilustrações que as representam, a presença do moderador ou do proprietário da comunidade, o uso da língua inglesa ou portuguesa na sua forma padrão), assim como as suas próprias características, que se resumem em flexibilidade, descentralização, amplitude, multiplicidade, volatilidade e visibilidade, as quais ajudam a compor um

ambiente que, apesar de aparentemente libertário, insere os professores a uma prática de autoforma(ta)ção que os obriga a se constituírem sujeitos de determinado tipo.

Durante nossa discussão teórica, mais especificamente no primeiro capítulo, abordamos os estudos de Bauman (2008), que associa as redes virtuais ao sistema sinóptico, onde a vigilância e o monitoramento são substituídos pela autovigilância e pelo automonitoramento, favorecendo uma gestão dos sujeitos, a partir da interiorização de modelos e condutas. Tal associação, para nós, se confirmou, diante da observação de que a inscrição e a participação dos sujeitos professores nas comunidades virtuais de relacionamento, impostas por uma lógica (pós-)moderna, potencializam um movimento de alienação do professor por meio da reprodução e da reafirmação de dizeres, condutas e valores histórica e ideologicamente constituídos, os quais, naturalizados, favorecem a construção de uma imagem que garantiria ao professor ocupar determinadas posições nessas redes, numa era conhecida como (pós-)moderna.

A (re)afirmação de tal observação se deu durante a delimitação dos eixos temáticos de análise, de acordo com os recortes discursivos retirados dos fóruns de discussão das comunidades virtuais de relacionamento, recortes esses que foram apresentados e discutidos no último capítulo da tese.

No primeiro eixo de análise, discutimos a relação contraditória entre o velho e o novo, produzida pelo imaginário de fluidez instaurado nesses ambientes virtuais. Entendemos que a construção de uma imagem de professor de inglês se dá em um novo suporte – o virtual, porém mostra-se ancorada em uma memória coletiva, que, ilusoriamente, assegura a esse professor a configuração de uma identidade, por meio do uso de recursos como a escrita padrão, os clichês e as ilustrações que representam as comunidades virtuais. A configuração de uma identidade se viabiliza para esses professores, a partir das suas próprias inscrições e na maneira como participam dessas comunidades virtuais, cuja concepção associa-se a sentimentos de segurança, aconchego e conforto, conforme assumimos no primeiro capítulo desta tese, a partir dos estudos de Bauman (2003).

Porém, uma vez que consideramos o virtual, segundo uma concepção deleuziana, como potência de criação, nuvem de intensidades que tensiona o que se tem como estabelecido, preferimos falar em sentimentos de identidade (BERRY, 1991), já que assumimos as comunidades virtuais como espaços propícios para a configuração de uma identidade, sempre múltipla e dispersa, que se constitui em um espaço, igualmente evanescente, entre realidade e virtualidade.

Na reivindicação de uma identidade, esses professores mostram-se atados a uma identidade sabida e (re)conhecida, quase estereotipada, e à qual se veem orientados a corresponder, a fim de se apropriarem de uma posição de professor de inglês (como, no caso, de representantes da instituição escolar e da norma de escrita padrão), referendada tanto por esses ambientes virtuais, quanto pelo discurso didático-pedagógico, ao qual, como vimos nos recortes discursivos, se mostram circunscritos e pelo qual se apresentam determinados ou, ainda, agenciados.

Os excertos que compõem o segundo eixo temático *Práticas de reflexão nas comunidades virtuais como agenciamentos (pós-)modernos* trazem à tona, inicialmente, um paradoxo entre o imaginário de liberdade produzido como efeito das comunidades e a mediação e o enquadramento desses professores pelos discursos, pelas teorias, pelas tecnologias e até pela língua do outro, que difundem modelos de sujeitos e de práticas pedagógicas. Isso aponta para um mo(vi)mento de constrição, coerção e exclusão entre os professores inscritos nas comunidades virtuais, mo(vi)mento esse que se tem como efeito da busca ou da tentativa de recuperar, reencontrar ou desvelar uma identidade de professor de inglês, que se restringe ao seu caráter essencialista.

Nos resultados de análise expostos nesse item, observou-se uma memória discursiva reevocada nessas comunidades virtuais por meio da manutenção e reforço de certas imagens cristalizadas (*professor é um eterno aprendiz; para ser professor tem que ter vocação e gostar do que faz; [ser professor] é uma profissão gratificante*) que constituem formas historicamente válidas de ser professor de inglês. Tais imagens, por serem naturalizadas, contribuem para a formação de determinadas condutas, valores e modos de ser professor de inglês, que, por sua vez, se posiciona subjetivamente como alguém que, constantemente, anseia (ou se posiciona e se expõe como alguém que anseia) mudanças e “progressos” em relação ao seu desempenho linguístico e pedagógico.

Notaram-se, nos recortes discursivos analisados, traços de uma subjetividade constituídos a partir da projeção de imagens de professor, por meio de narrativas em que o professor se manifesta faltoso e/ou onipotente, imagens essas que, apesar de evanescentes, se reforçam a partir da mediação de determinados discursos, como o da globalização, da inovação, o da formação permanente, o discurso pedagógico, o neoliberal, o amoroso, o messiânico, o religioso e o das novas tecnologias, os quais, imbricados, se interpõem entre o professor e seus alunos ou entre o professor e a sua prática pedagógica.

Assumimos, durante a análise, que tais discursos, quando reforçados, constituem mecanismos reguladores que produzem modos de subjetivação afinados a uma dinâmica (pós-)moderna, que podem contribuir, de certa forma, para o sentimento de pertencimento a um grupo desejado e idealizado, como o de professores de inglês inscritos em comunidades virtuais de relacionamento, o que, imaginariamente, possibilita ao sujeito apropriar-se da posição de professor de língua inglesa e, mais ainda, favorece a condição de ser sujeito na e da (pós-)modernidade.

Discutimos, ainda nesse segundo eixo, sobre a produção de um professor que, de forma desmesurada, se constitui como sujeito reflexivo, a partir da exposição ora de suas faltas, ora de seus méritos ou competências. Observamos, assim, que a falta e a completude coabitam nos dizeres desses professores, o que aponta para uma posição de professor que ora é sujeito, ora é objeto de sua narrativa, ou, ainda, um sujeito que, de uma só vez, (se) diz e é dito, fala e é falado.

Notamos, ainda, que a reflexão, que gira em torno da manifestação da falta ou da onipotência dos professores em relação à sua prática pedagógica e à sua competência didática e linguística, se circunscreve a certas formas de agenciamentos e não escapa aos dispositivos de individuação, já que impinge aos professores a ocupação de determinadas posições sujeito (*professor de verdade, um profissional de excelência, um grande professor, um professor preparado e vencedor*), por meio de uma prática/participação que não se configura repressiva ou coercitiva, mas uma prática de estimulação de autoformação do sujeito, por meio da qual procura se elaborar, se (trans)formar e atingir certo modo ideal de ser e de agir, segundo nossa discussão teórica do segundo capítulo desta tese.

A exposição exacerbada de uma imagem onipotente do professor, manifestada recorrentemente nos recortes analisados pelo seu poder de (trans)formação (do aluno e do meio social), pela sua formação acadêmica, pelo êxito das suas experiências pedagógicas, pelos seus certificados internacionais, pela sua fluência e suposto domínio linguístico, pelo cargo que ocupa e, ainda, pela expressão de um desmesurado sentimentalismo em relação à língua inglesa e à profissão de professor de inglês, aponta para o empenho desses professores para a (re)construção de uma autoimagem de (mais) prestígio ou valor do professor e da sua profissão. No entanto, tal empenho salienta, ao mesmo tempo, a sua desvalorização e exalta o fato de a essas comunidades, como ambientes instauradores de “verdades” e de construção de saberes,

ser atribuído o papel de poderosos suportes para a (re)construção de uma posição (mais) reconhecida e (mais) valorizada de professor de inglês.

Ademais, consideramos, durante a análise desse eixo, que o forte apelo emotivo dos professores em relação à língua inglesa e à profissão de professor de inglês, assim como o aspecto missionário que é geralmente atribuído a ela, nasce da falta de explicação e da necessidade de justificativa, de se desculpar e, parece-nos, de prestar contas de uma escolha que, na visão de muitos, não se fundamentaria, numa sociedade em que o valor do dinheiro se faz indiscutível. “Estar no discurso do amor é experimentar a desnecessidade do dizer”, afirma Orlandi (2003, p. 337) e, acrescentamos nós, é experimentar a impossibilidade de explicar.

A construção discursiva dessas imagens de professor (onipotente, insuficiente, faltoso, completo, conhecedor, dominador, transformador, apaixonado, missionário), que emerge dos excertos que fazem parte do segundo eixo temático, permite, imaginariamente, ao professor constituir-se na posição ideal de professor de língua inglesa, e, ainda, constituir sua condição de sujeito na (pós)modernidade, um sujeito que, apesar de contraditório, com identidades provisórias, é legitimado pelo discurso didático-pedagógico, discurso esse que se faz reconhecido por produzir efeitos de verdade.

No subitem “*O que faz de alguém um professor de inglês?*” – a reprodução de um saber sobre o professor de inglês foi possível notar, inicialmente, uma tensão entre os professores que se declaravam formados e os que se declaravam sem formação, ambos tentando estabelecer um saber sobre o professor de inglês e fundar um “novo” ‘lugar’, demarcando fronteiras entre o ‘dentro’ e o ‘fora’, entre o professor que deveria ser incluído e excluído, uma vez mais, como uma maneira de reivindicar uma identidade.

Destacou-se, durante a análise, que o desejo e a resistência à formação se mostram nos dizeres dos professores, ao mesmo tempo, inseparáveis. Notou-se, ainda, que a comunicação dita imediata e livre das redes sociais virtuais, ao mesmo tempo em que possibilita e facilita a circulação e a permuta dos saberes, leva à reinvidicação de identidades que se dá à custa da exacerbação dos particularismos e da destruição das diversidades, enfatizadas pela necessidade de fazer parte de um grupo virtual.

Tal análise se confirmou, inclusive, por meio da observação das perguntas feitas nos fóruns de discussão das comunidades, as quais, recorrentemente, encaminham para atribuições de valores sobre o professor de inglês, permitindo que o *professor de*

verdade, de excelência, o grande professor (como aquele que deveria ser legitimado) se oponha ao professor que não é *de verdade*, ou o que não é um *grande professor* ou de *excelência* (como aquele que deveria ser rejeitado).

Pelas próprias perguntas e discussões dos fóruns, salientam-se certos “rituais de união” (MAFFESOLI, 2007, P. 41) nas redes virtuais, onde percebemos esses professores reunidos em torno de um conceito (ou da busca dele) que possa trazer uma definição e uma estabilidade para a sua identidade, ainda que ilusória, procurando estabelecer uma ordem na dispersão identitária, a partir de um sentimento de comunidade, de completude e de inteireza. Essa ordem se faz, imaginariamente, possível à medida que esses professores, ao definirem quem é o *professor de verdade* ou o *de excelência*, acabam por isolar, ou até mesmo excluir, quem não é o *professor de verdade*, ilustrando o fato de que “a colocação em comum, que é a operação característica da virtualização, oscila muito frequentemente entre o confisco e a exclusão” (LÉVY, 1996, p. 149), o que, acrescentamos, leva esses professores a se fixarem em uma identidade que acaba se convertendo em lei ou código, funcionando como um dispositivo que permite, inclusive, duvidar da competência do outro professor, tanto o professor que se declara formado, quanto o sem formação acadêmica.

Durante nossas discussões sobre o *professor de inglês de verdade*, salientamos a pesquisa de Tavares (2010), que considera a imagem de professor de língua estrangeira *de verdade* delineada por meio do discurso da falta e de uma imagem de professor ideal, fortemente invocada nas abordagens comunicativas e instrumentais do ensino e aprendizagem de línguas. Segundo a pesquisadora, os traços que compõem a imagem ideal são naturalizados pelos professores e recebem uma roupagem reducionista, a serviço da aprovação do outro.

A procura pelo *professor de inglês de verdade* foi uma constante nos fóruns de discussão das comunidades virtuais de professores de inglês, tal como se deu em Tavares (2010). No entanto, no caso de nossa pesquisa, além de atentarmos para a busca do professor ideal, pudemos, também, considerar que o mesmo ambiente desterritorializado, que intensifica a mistura e a integração dos professores, salienta o risco de o professor se ver despojado de sua suposta identidade. Isso acarreta uma desestabilização exacerbada e, por conseguinte, a produção de referências identitárias, a partir da (re)produção de discursividades que tendem a (re)produzir um saber sobre o professor e (sua) formação acadêmica, saber esse que se ampara em rituais de verdade, produzidos em ambientes cujas discursividades, respaldadas pelo discurso da ciência,

instauram políticas de verdade. Desse modo, nossa atenção, durante a análise, se concentrou nas redes virtuais como ambientes constituídos por regimes de subjetivação a partir da (re)produção de formas de verdade que tendem à produção de exclusão, interdição, sujeição e formatação dos professores que nelas se inscrevem e que delas participam.

Ademais, o cenário de um grupo flexível, descentralizado e de fronteiras apagadas no qual essas redes virtuais se formam, promove e potencializa, paradoxalmente, a intensificação do controle e da produtividade de formas de repressão, de exclusão e de alienação, apesar da sensação de liberdade que se pode vivenciar ao pertencer a essas redes. Isso aponta para a configuração de traços de subjetividade a partir de um funcionamento dinâmico de mecanismos de controle, perceptíveis, inclusive, pelo imaginário dos usuários das comunidades virtuais sobre as (suas) participações nessas redes sociais, cujos dizeres são atravessados pelo discurso das novas tecnologias, que os possibilita, imaginariamente, modernizarem-se, atualizarem-se, transformarem-se e progredirem, tal como ilustramos com dizeres dos professores sobre suas próprias participações nas comunidades virtuais, no primeiro capítulo teórico desta tese (item 1.3).

Durante a análise dos excertos que compõem o último eixo temático, intitulado *As relações nas comunidades virtuais de relacionamento: o espetáculo como um modo de subjetivação*, foi possível notar que, nas redes sociais de professores de inglês, estabelece-se menos um projeto social (previsto nos objetivos de cada comunidade e reforçado pelos dizeres dos professores de inglês, que avaliam as suas participações e inclusões na rede, tal como apresentado no primeiro capítulo) e mais um projeto individual, narcisista e autista, produzindo novas formas-sujeito, agenciadas por uma lógica narcísica do espetáculo.

Isso se deu, principalmente, pela forma como esses professores participam dessas redes, uma participação cuja ênfase se concentra exclusivamente em torno de práticas de consumo de metodologias e técnicas de ensino, o que promove o estabelecimento de relações descomprometidas, transitórias e efêmeras, reduzindo essas comunidades ao que Melman (2003) chama de “agrupamentos de interesse”, ou ao que Bauman (2003) chama de “comunidades cabide”, conceitos esses que foram discutidos no primeiro capítulo teórico e retomados durante a discussão dos resultados de análise desse eixo.

Ainda no que se refere ao último eixo temático, retomamos a discussão sobre os sentimentos de falta e de onipotência. Essa retomada, para nós, se fez pertinente, dada a observação de que a subjetividade do professor inscrito nessas redes se configura em um espaço de excessiva e descomedida manifestação e exaltação histórica de sentimentos e emoções, os quais, oferecidos como espetáculo, são importantes motores dessas comunidades virtuais. Isso se deu, segundo nossa análise, devido ao fato de essas comunidades virtuais se constituírem em ambientes coercivos, que impingem ao professor de inglês determinadas formas de ser sujeito.

Em *Psicologia de Grupo e a Análise do Ego*, Freud (1921 [1996]) discorre sobre os agrupamentos humanos e partindo de questões - como é um grupo? Como adquire ele a capacidade de exercer influência tão decisiva sobre a vida mental do indivíduo? E qual é a natureza da alteração mental que ele força no indivíduo? -, Freud pensa em explicações psicológicas para os vínculos estabelecidos pelos indivíduos quando pertencentes a grupos. Algumas das explicações dadas por ele se resumem na intensificação e na valorização da emoção do indivíduo quando em grupo, devidas à suspensão de inibições socialmente estabelecidas; na redução de sua capacidade intelectual, redução reconhecida por Freud como uma regressão a um estado ‘primitivo’ (como o estado das crianças e o dos neuróticos); na influência sugestiva de um grupo; e nas identificações decorrentes da presença de fortes laços libidinais entre os membros do grupo.

Apesar de Freud (1921 [1996]), em seus estudos, não tratar da virtualidade, suas considerações nos ajudam a pensar que, em comunidades virtuais de relacionamento, os professores, sob efeito de certo contágio que os leva a exagerarem e repetirem a mesma coisa diversas vezes, se reúnem em torno de maximizadas exposições de sentimentos de falta e/ou onipotência, potencializando, assim, a formação de “comunidades estéticas” (BAUMAN, 2003, p. 63), devido ao excesso de (se) dizer e à exposição de uma imagem, facilitada, nesses ambientes, pela massividade da audiência e pela intensidade da atenção.

Ao expor, insistente e exacerbadamente, suas emoções e seus sentimentos (falta, onipotência, amor, orgulho), esses professores fazem das comunidades virtuais um ‘palco’, um espaço de satisfação de uma forma de gozo proporcionado por uma ilusão de transparência sem precedentes. A satisfação desse gozo indicia traços de uma subjetividade que se constitui do imperativo de tudo dizer ao outro, da exigência da exposição, determinada pela visibilidade promovida por esses ambientes virtuais,

“como se estivesse diante de um torturador a quem conviria confessar tudo, inclusive o que não se fez” (MELMAN, 2003, p. 23).

Observou-se, assim, que a reincidente manifestação de defasagens (linguísticas e metodológicas), de onipotência ou de êxitos e de sentimentos amorosos da parte dos professores contribui para desconfiarmos da intenção de mera sociabilidade e coletividade associada às comunidades virtuais, tal como destacada nos próprios objetivos dessas comunidades e nos ajudou a concebê-las mais como um ambiente de espetacularização do eu, um fenômeno do espetáculo, por meio do qual não é mais possível impor limites para a exibição: mais do que permitir ao professor manifestar-se apaixonado (pela língua e pela sua profissão), deficitário e/ou onipotente, essas comunidades, ao oferecerem um espaço de convívio virtual, lhe permitem colocar esses sentimentos em cena e, ainda, intensificá-los, promovendo uma forma de gozo causado pela ocupação de um ‘lugar’ de visibilidade, onde o professor, de uma só vez, pode ver e ser visto, reproduzindo, assim, uma dinâmica sinóptica, discutida anteriormente.

Dada a participação e a relação entre os professores nas comunidades virtuais (que, como vimos, salientam certas regras compatíveis à sociedade de controle, uma vez que os professores se viram condenados à condição de consumidores cativos de fórmulas ou aparatos metodológicos para o ensino e aprendizagem da língua inglesa), foi possível entrevermos traços do sujeito e do discurso da (pós-)modernidade, os quais, assumimos, encontram-se imbricados e fortemente ancorados numa lógica (pós-)moderna do espetáculo.

Na parte teórica desta tese, discorreremos sobre autores que apostam na virtualidade como uma “aventura de autocriação” (LÉVY, 1996), como um lugar de (re)construção de novas e múltiplas experiências identitárias, de multiplicidade, flexibilidade e experimentação (TURKLE, 1996). Entretanto, a análise dos dizeres dos professores de inglês denunciou uma “tendência antibabélica” (LARROSA E SKLIAR, 2001, p. 10) desses professores inscritos nessas comunidades virtuais, através das quais os professores empreenderam um movimento de pensar a pluralidade de forma ordenada, padronizada, ansiando, assim, um controle de qualquer possibilidade de dispersão e tensão.

Tal tendência se confirma, por exemplo, ao notarmos que os professores, pela e na sua relação com e via máquina, buscam uma identidade sólida, ilusoriamente alcançada através do estabelecimento de um modelo de professor, de formação acadêmica, de método ou de um parâmetro de conduta, os quais impossibilitam

qualquer singularidade e invenção do novo, de criação. “Tem-se a impressão de que aquilo que importa é seguir administrando e governando as fronteiras e as transposições de fronteiras entre o sim e o não, o ser e o não ser, o possuir e o não possuir, o saber e o não saber, entre o mesmo e o outro” (LARROSA E SKLIAR, 2001, p. 12) e, acrescentaríamos nós, entre o que ensinar e o que não ensinar, o que fazer e o que não fazer, como avaliar e como não avaliar, como atrair a atenção e como não atrair, entre o professor de fato e o de direito...

Desse modo, é possível afirmar que as relações mediadas por máquinas se compõem de um campo de produção de discursos e práticas discursivas, adquirindo uma importância particular em relação aos agenciamentos contemporâneos de subjetivação. Os saberes que ali são (re)produzidos geram técnicas para moldar e (re)formar os professores, por meio das quais esses sujeitos podem fazer de si próprios sujeitos definidos de modos particulares, remetidos a uma condição de (im)possibilidade de (se) dizer, de (se) relacionar, de participar e de pertencer a essas redes e, portanto, a uma condição de ser sujeito em uma era contemporânea.

Com o término dessa pesquisa, cujo objeto, ressaltamos, se desenvolve mais rapidamente que a própria pesquisadora e a sua tese, gostaríamos de retomar aquilo que nos moveu a sua escrita, que se refere ao paradoxo entre os sentimentos de liberdade, integração e sociabilidade, usualmente atribuídos aos ambientes virtuais, e os mecanismos de sujeição, exclusão e formatação que são, igualmente, produzidos por esses e nesses ambientes. Causou-nos profunda estranheza a forte tendência (que aqui chamamos de antibabélica) de os professores buscarem, nessas comunidades, estabelecer parâmetros de conduta, fortalecer uma imagem ideal de professor e de prática pedagógica. Isso provavelmente se deu pelo fato de o virtual, como potência de invenção e de criação, salientar o risco de o professor ser (ou se ver/sentir) despojado de toda uma suposta interioridade-identidade, um movimento de inquietação, do “fora de lugar”, tal como os recortes discursivos recorrentemente apontaram.

Ao contrário, portanto, de enfrentar o caos dessa desestabilização, de repensá-lo, reposicionar-se diante dele, de lançar-se nas experiências do virtual como uma criação inventiva, de promover um estranhamento com as “verdades”, experimentando formas outras de (se) conhecer, de pensar, de (se) relacionar, o que pôde ser observado foi um forte movimento de os professores se manterem no circuito tranquilizador, inerte e ‘míope’(o que traz a epígrafe deste trabalho), igualmente

empobrecido das recognições, a fim de se defenderem ou se anestesiarem dos efeitos, indubitavelmente, desconfortáveis, provocados por tão exacerbada desestabilização.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Maria de Fátima Silva. **Ideologia neoliberal no discurso da avaliação:** a excelência e o avesso da excelência. 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Transposição didática no ciberespaço: uma nova ordem do discurso pedagógico? In: CORACINI, Maria José; UYENO, Elzira Yoko; MASCIA, Márcia Ap. Amador (Orgs.). **Da letra ao píxel e do píxel à letra:** uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 137-176.

ANDRADE, Eliane Righi. A construção da identidade do professor de línguas na modernidade tardia. In: *Revista Travessias* – vol 2, no 1, 2008. Disponível em: <http://www.e-revista.unioeste.br>. Acesso em 15 abr. 2009.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Do eu da intenção ao jogo do acaso: figuras metaenunciativas do “bem dizer”. In: _____. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. p. 53-79.

BAUDRILLARD, Jean. (1997). **Tela total:** mito-ironias da era do virtual e da imagem. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Senhas.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade.** Tradução Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Modernidade líquida.** Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

_____. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BERRY, Nicole. **O sentimento de identidade.** São Paulo: Editora Escuta, 1991.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura.** Tradução Myriam Ávila; Eliana L. L. Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.144-162.

CARMAGNANI, Anna Maria. Impacto das novas tecnologias nas identidades: o caso de cursos de línguas *on-line*. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José (Orgs.). **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 157-170.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. v.I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. (2001). **A Galáxia Internet**: reflexões sobre Internet, negócios e sociedade. Tradução Rita Espanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, Denis (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Tradução Carlos Frederico Moura da Silva *et. al.* Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 225-231.

CHARTIER, Roger. (1997). **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHEVITARESE, L. A resposta que Derrida não concedeu a Sokal: a desconstrução do conceito de contexto. In: DUQUE-ESTRADA, P. C (Org.). **Às margens**: a propósito de Derrida. São Paulo: Loyola, 2002. p. 1-22. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7253087?hevitareseA-Resposta-Que-Derrida-nao-conced...>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

CORACINI, Maria José. **Les adverbos de relativité déjà-encore, já-ainda**. 1981. Dissertação (Mestrado em Letras Modernas: língua francesa) – FFLCH, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1981.

_____. A celebração do outro. In: _____ (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003a. p. 197-222.

_____. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003b. p. 305-327.

_____. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: _____. (Org.). **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003c. p.239-255.

_____. Identidades múltiplas e sociedade do espetáculo: impacto das novas tecnologias. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José (Orgs.). **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 133-156.

_____. Pós-modernidade e novas tecnologias – no discurso do professor de línguas. In: _____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 209-224.

_____. Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer(-se). In: _____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p. 15-26.

_____. **A memória em Derrida**: uma questão de arquivo e de sobre-vida. 2007c (no prelo).

_____. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria José Faria (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-50.

DEBORD, Guy. (1967) **A sociedade do espetáculo**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

DELEUZE, Gilles. (1990) **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. O atual e o virtual. In: DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. p. 173-180.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, F. (1980). **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. I. Tradução Aurélio Guerra Neto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DERRIDA, Jacques. (1967) **Gramatologia**. Tradução Miriam Chnaiderman; Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973.

_____. (1972a) **Posições**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. (1972b) **A farmácia de Platão**. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. (1996) **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

_____. (2001a) **Papel-máquina**. Tradução Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

_____. (2001b) **A hospitalidade e as novas tecnologias**. Jornal do Brasil. Tradução Leneide Duarte. Disponível em <<http://www.jb.com.br/jb/papel/cadernos>>. Acesso em 20 jun. 2009.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e tradução). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 111- 136.

DORNELLES, Jonatas. **O orkut e a terceira forma de sociabilidade**. 2004. Disponível em: <[www.url: http:// www.megabaitche.hpg.com.br/orkut.htm](http://www.megabaitche.hpg.com.br/orkut.htm)>. Acesso em 08 out. 2009.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Linguística e história: formação e funcionamento discursivos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves & SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orgs.). **Análise do discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 43-70.

FOUCAULT, Michel. (1969) **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. (1971) **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. (1973) **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado; Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.

_____. (1975a) **Nietzsche, Marx e Freud – theatrum philosophicum**. Tradução Jorge Lima Barreto. São Paulo: Editora Princípio, 2005.

_____. (1975b) **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Verdade e poder. In: MACHADO, Roberto (Org. e tradução). **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 1979a. p.1-14.

_____. O olho do poder. In: MACHADO, Roberto (Org. e tradução). **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 1979b. p. 209-227.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: MACHADO, Roberto (Org. e tradução). **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 1979c. p. 15-38.

_____. (1984a) Foucault. In: _____. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Tradução Elisa Monteiro; Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v.5, p. 234-239.

_____. (1984b) O cuidado com a verdade. In: _____. **Ditos e escritos:** ética, sexualidade, política. Tradução Elisa Monteiro; Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v.5, p. 240-251.

_____. (1984c) A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. **Ditos e escritos:** ética, sexualidade, política. Tradução Elisa Monteiro; Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5, p. 264-287.

_____. (1984d) O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: _____. **Ditos e escritos:** ética, sexualidade, política. Tradução Elisa Monteiro; Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. v. 5, p.

FREUD, Sigmund. (1921) Psicologia de grupo e a análise do ego. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 79-156.

_____. (1929) O mal-estar na civilização. In: **Cinco lições de psicanálise**. Coleção os Pensadores. Tradução Durval Marcondes *et. al.*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. **(Ciber)espaço e leitura:** o mesmo e o diferente no discurso sobre as "novas" praticas contemporâneas. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.

GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel; GRIGOLETTO, Marisa; CORACINI, Maria José (Orgs.). **Práticas identitárias:** língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-26.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 110-119.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. England: Prentice-Hall International, 1988.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. (1999) **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LOPES, Eduardo Simonini. A realidade do virtual. In: **Psicologia em revista**. Belo Horizonte, v.11, n.17, 2005. p. 96-112. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167711682005000100008&script=sci_artt...>. Acesso em: 23 mar. 2012

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **O ideário de progresso no discurso político educacional**: uma análise discursiva das relações de poder-saber. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

_____. A hermenêutica do sujeito do desejo: as confissões do professor de língua inglesa e as técnicas de si. In: FERNANDES, Cleudemar Alves *et.al.* (Org.). **Análise do Discurso**: Perspectivas. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 673-681.

_____. O professor de língua inglesa e as confissões de si frente ao mundo cibernético. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Faria (Orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 217-228.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1999.

MELMAN, Charles. Novos estudos sobre histeria, 1984 *apud* UYENO, Elzira Yoko. Contradições em escrita de filhos de imigrantes: duas memórias que assombram Hamlets hodiernos. In: **Revista Horizontes**, v. 26, n.2, 2008. p. 83-92.

_____. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. Tradução Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

NASIO, J. -D. (1988) **Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

NETO, Alfredo Feres. Estaríamos caminhando para uma implosão do espaço-tempo e para a desrealização? Algumas implicações das teorias de Jean Baudrillard e Paul Virilio sobre o virtual para a educação/educação física. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Caxambú, 2003.

NETTO, Ângela Derlise Stübe. Um passeio pelo Orkut: representações sobre o ‘ser brasileiro’. In: CORACINI, Maria José; UYENO, Elzira Yoko; MASCIA, Márcia Ap. Amador (Orgs.). **Da letra ao píxel e do píxel à letra**: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 343-368.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre Verdade e Mentira no sentido Extra-Moral. In: **Revista Comum**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, 2001, 1873. p. 5-23.

_____. (1966) **Os Pensadores**: obras incompletas. Tradução R. R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

OLHER, Rosa Maria. **Heterogeneidade nas representações de tradução em contexto de ensino superior de literaturas estrangeiras**: um lugar 'entre-línguas'. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ORLANDI, Eni. Palavra de amor. In: ALBANO, Eleonora; COUDRY, Maria Irmã Hadler; POSSENTI, Sírío; ALKMIM, Tânia (Orgs.). **Saudades da língua**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

PÊCHEUX, Michel. (1975) **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Tradução Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. (1983) **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PORGE, Érik. Um sujeito sem subjetividade. In: **Revista Literal** – Escola de Psicanálise de Campinas. Campinas, n. 12, 2009. p. 145-158.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução Maria do Rosário Gregolin; Nilton Milanez; Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. 1997 Disponível em: <<http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/sujeticabourdieu.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2011.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e tradução). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. Escrita de si no Orkut: identidade e (pós)-modernidade. In: CORACINI, Maria José; UYENO, Elzira Yoko; MASCIA, Márcia Ap. Amador (Orgs.). **Da letra ao píxel e do píxel à letra**: uma análise discursiva do e sobre o virtual: identidade, leitura e escrita, formação de professores e ensino-aprendizagem de língua. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 79-112.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as Novas Tecnologias**: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Ed. 34, 2003.

SHÜTZ, Ricardo. A idade e o aprendizado de línguas. In: **English Made in Brazil**, 2008. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>.Online>. Acesso em: 27 jul. 2011.

STEINBERG, Gustavo. **Política em pedaços ou política em bits**. Brasília: Ed. UnB, 2004.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Identidade itine(r)rante** : o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de discurso e psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TURKLE, Sherry. **Life on the screen**: identity on the age of the Internet. London: Weidenfeld & Nicolson, 1996.

TURKLE, Sherry & CASALEGNO, Frederico. Sherry Turkle: fronteiras do real e do virtual. Entrevista. In: **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, n. 11, 1999. p. 117-123.

UCHÔA-FERNANDES, José Adjailson. **Jogos de (se) mostrar/dizer**: o sujeito e os discursos sobre a língua inglesa na rede social Orkut. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras Modernas) – Departamento de Letras Modernas, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2008.

UYENO, Elzira Yoko. **A morte do autor e a hermenêutica de si**: a aporia fundante da escrita orientada sob o suporte virtual. 2008. Disponível em: <<http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/sujeito/elzira.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

WILLIAMS, Bernard. **Platão**: a invenção da filosofia. Tradução Irley Fernandes Franco. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

Sites consultados:

www.orkut.com.br

www.britishcouncil.org.br

www.google.com.br

ANEXOS

ANEXO 1:
Página inicial da ELT Online Community do site British Council:

Brazil | TeachingEnglish | British Council | BBC

Page 1 of 2

7 Ana Salum 7 my groups 7 group indications *Ana Salum 82063730 ac*

TeachingEnglish

Home | Try | Think | Train | Talk | Transform | About us | Help

Home -> Brazil

Home | Discussions | Events | File Share | Poll | Gallery | Video

Brazil

This is the group for the **Brazilian ELT community** on TeachingEnglish!

You must log-in using your Teaching English username and password in order to see items in this community.

If you are not yet a member of TeachingEnglish, click on 'Create New Account' in the column on the right.

For more information on specific topics of interest, please click on the File Share tab, which you'll find inside the community. There, you can download files on:

- Teacher Associations
- Hornby M.A. Scholarship
- Critical Literacy
- Market Research on ELT in Brazil

Have fun exchanging ideas with Brazilian colleagues on our **discussion forums!**

Latest discussions

- IATSEFL Scholarships
- British Council ELT Partners Network Opportunity
- New Online Publication
- Brazilian Association of Online Tutors
- Microsoft Innovative Educators Awards 2010

Latest file share

Download Posters for your ELT classroom.

In this section we will make available British Council posters for you to download and use in your classroom, including:

- International Phonetic Alphabet (with Football theme)

~&nb

Add new comment | Read more | 9 attachments

Latest comments

Member	Comment
Graeme	Songs in the classroom
Nora Morocco	Songs a full-value teaching material
Konrad	global changemakers
Graeme	6th BT Londrina
Gladys Quevedo	A small correction!

Latest gallery

Veruska and Cláudia (Braz-Tesol staff)

www.braz-tesol.org.br

Latest poll

Which of the resources below do you use more often as a tool for teaching English?

- ☐ Extracts from magazines and newspapers in English
- ☐ Videos
- ☐ Songs
- ☐ Books in English
- ☐ Internet
- ☐ Other

Average:
 Your rating: None Average: 3.5 (4 votes)
 5 comments | [Vote](#)

Events

August

M	T	W	T	F	S	S
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Primary

Using literature

CLIL

[Look it up!](#)

New pages

Click on the buttons below to find out more about these specialist areas:

Follow TeachingEnglish

twitter facebook RSS eNewsletter

Cambridge Dictionaries Online

ANEXO 2: Páginas iniciais das comunidades Orkut:

11/12/11

orkut - Eu sou professor(a) de inglês

Web Mapas Notícias Shopping Orkut Tradutor E-mail Mais

anaci70@yahoo.com.br | configurações | versão antiga | sair

orkut

início perfil scraps comunidades

buscar

buscar



Eu sou professor(a)
de inglês

1.031 membros

comunidade

fórum

enquetes

membros

Ações

Participar da comunidade

Denunciar abuso

Eu sou professor(a) de inglês

Participar da comunidade

idioma: Português (Brasil)
categoria: Escolas e Cursos
tipo: público
visível por: público
ocultar perfil

criada em: 13/10/2005
local: Brasília, Distrito Federal, Brasil
proprietário: Fábio Malta
moderadores:

Os professores de inglês têm como papel despertar o interesse nos alunos por essa língua estrangeira mostrando a sua importância e o porquê de se aprender. A língua inglesa é muito importante para o mundo globalizado da era contemporânea por ser um idioma universal usado entre pessoas de vários países e etnias, no entanto o inglês é uma língua em comum para todos os povos de todo o globo terrestre. Para ser professor(a) de inglês é preciso gostar de ensinar, ter muita dedicação, uma ótima didática com clareza e objetividade para fazer com que os alunos tenham uma boa compreensão e facilidade de aprendizado. Esta comunidade é dedicada a todos os professores de língua inglesa que se orgulham dessa profissão maravilhosa.

Seja bem vindo(a)!

Fórum

Criar tópico



Inglês com os temas do momento - textos e áudios
12 respostas. Última resposta: Hi teachers! O site de... 10 de dez



Material para estudo 2012 (atualizado)
1 resposta. Material para estudo 2012... 16 de nov



Porque aprender inglês no Brasil é tão demorado???

1 resposta. Muito fácil de responder... 15 de nov



Bolsas de Estudos na Europa
1 resposta. Olá a todos! Chegou o... 29 de out



Milhares de Apostilas Grátis
4 respostas. Última resposta: up 21 de out

ver todos os tópicos

membros (1031)

ver todos



Ricardo



Fernando



Gabriely



Juliana



Prof.Leo



JuliaNNe
Binda



Amanda



Ricardo



Lilian

comunidades relacionadas



Letras/Inglês
e



Literatura
Inglesa



Gramática
&



História e
Literatura



English as
a Second



Inglês
Britânico



EU FALO
INGLES



Adoro ser
professor(a)



Literatura
Norte

acesse orkut.com | sobre o orkut | blog | desenvolvedores | central de segurança | privacidade | termos de uso | anunciar | ajud | Amigos on-line

orkut Home | Scrapbook | Friends | Communities anaci70@yahoo.com.br | Logout



Professores de Inglês
(2,911 members)

- forum
- polls
- events
- members
- view profile

Where...?

Home > Communities > Professores de Inglês > Forum > Messages

showing 1-4 of 4

first | < previous | next > | last
15/08/2007



Where...?
Where did you learn english?
Apart of the shoddy school education, i took on a private course from a school called Instituto Minsk. After that i studied at CCAA up to book 7 (they have 9 basic books) and then lived in the UK for four years and one year in Denmark.
Now back home i teach where i once was a pupil.
I always been passionate about learning languages.

English schools in UK are crap, money collectors.
I handful of schools are worth the penny, however they are a rip-off.
Gabriel



Where did you study in the UK? If you could, please, tell me the names of the "crap" schools you have attended or known of.

What is the best school in Brazil in your opinion and what makes them so special?



Hi Crias
First off, when i made to the UK i already was a good english speaker (american english) the trouble was to understand the brits, for me their english sounded something but english.
As you know you can stay there either as a tourist or as a student, as a student i had to attend a "school", first i enrolled in the Malvern House, it was very expensive in comparison to the others, but i could afford as i was rake it in.
After that i enrolled in one called London Skill, just to keep my visa.
I've been in quite different schools, observing their teaching techniques and must say, i was not impressed at all, i'd say it was the other way round.
I've been to Avalon(trial class) their method is quite good, because they created it (it's very dear though), other schools just buy a book at the book store and follow it at random.
What's your slant?
Do you agree with me?



What's the best school in Brazil in your opinion?
It's a tough question.
As a matter of fact to be in a earnest, i only really know CCAA, i can't comment on other schools (maybe someone else could comment).
CCAA was awarded as 5 stars franchising company by Pequenas empresas grandes negócios (this year), although i guess it's not a small enterprise.
The only drawback is that it takes four year and half to go thru all the 9 books, unless you take an intensive course.(in my view)
The mastering english course, 1,2,3 and 4 series after the book nine are really amazing, i think everyone should have a good look at that.
Gabriel

first | < previous | next > | last
report spam

« back to topics reply

| About orkut | Go to orkut.com | Blog | Safety Centre | Privacy | Terms | Help

http://www.orkut.com.br/CommMsgs.aspx?cmm=545573&tid=254943688762936... 20/6/2008

Justo

orkut Home | Scrapbook | Friends | anaci70@yahoo.com.br | Logout

Aprender Inglês melhora o Português?

Home > Communities > Professores de Inglês > Forum > Messages

showing 1-4 of 4 first | < previous | next > | last



Professores de Inglês
(2,382 members)

- forum
- polls
- events
- members
- view profile



Igor

Aprender Inglês melhora o Português?

Aprender inglês melhora o português?

Olá a todos

sou universitário e estou redigindo o temido TCC. e meu tema é exatamente isso: o aprendizado do inglês melhora o conhecimento de português? O foco do meu trabalho é a gramática, portanto, pergunto a todos se há algum ponto gramatical que vocês não sabiam direito em português e, quando aprenderam o mesmo em inglês, esclareceram as dúvidas no português também. Peço realmente que todos respondam, aqui, para gerar uma discussão, e quem tiver disposto me mande a resposta por recado, porque será infinitamente mais fácil. Interessados no tema e afim, peço que me adicionem para trocarmos ideias. muito obrigado a todos ;)

até mais

19/10/2007



Eliene Carla

Com certeza! E eu diria que aprender espanhol melhora ainda mais o português, devido a conjugação dos verbos.

21/10/2007



Brunno Gonçalves

eu diria q sim
pq qq idioma q se aprende vc tem q estar ligado na gramatica e acredito q devido a isso se passa a prestar mais atenção na gramatica da L1

21/10/2007



Rosana[LUTO]:

Sim....

Olá Igor,

Comigo aconteceu o seguinte: Eu tinha bastante dificuldade para gravar os advérbios e as preposições em português. Quando comecei a estudar inglês, tive que ralar nesses dois temas para poder ensinar para meus alunos, com isso, aprendi o português e consegui gravar.

Bom TCC.

Hugs.

31/10/2007

first | < previous | next > | last

[« back to topics](#) [reply](#) [report spam](#)

[About orkut](#) | [Go to orkut.com](#) | [Blog](#) | [Safety Centre](#) | [Privacy](#) | [Terms](#) | [Help](#)