

A VERDADE DE UMA OUTRA FALA: ENUNCIADOS DOCENTES A RESPEITO DO CÓDIGO *INTERNETÊS* E DA ALIANÇA ENTRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICS)

Lílian Teresinha Johann¹

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de um estudo que propõe a descrição dos enunciados discursivos de professores de Língua Portuguesa (LP), licenciados na Univates – sinalizada a proposta do Curso de Letras da Instituição -, a respeito do código *internetês* e da aliança entre Educação e Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS). Não se pretende, aqui, subjugar posicionamentos e apontar visões privilegiadas, mas investigar a trajetória do(s) discurso(s) e compreender como se estabeleceu(eram) enquanto verdade(s). Para tanto, orienta a expedição pelo caminho apontado por Michel Foucault (1926-1984), que, ao longo de sua obra, procura fundamentar o resgate das historicidades enunciativas.

Palavras-chave: Saber. Poder. Sujeito. Sociedade Disciplinar. Sociedade de Controle. Tecnologias da Informação e da Comunicação. Código *Internetês*. Derivação Discursiva. Prática Enunciativa. Práticas de Si. Educação.

THE TRUTH OF ANOTHER SPEECH: TEACHERS LISTED ABOUT “INTERNETÊS” CODE AND THE ALLIANCE BETWEEN EDUCATION AND TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION (TICS)

Abstract: The present article presents the results of a study that proposes the description of the Discursive Enunciations of Portuguese Language Teachers, licensed at UNIVATES – sinalized the propose of Language Course of the institution -, about “internetês” code and the alliance between Education and Technologies of Information and Communication (TICS). It does not intend here subjugate posicionaments and to point privileged views, but to investigate the trajectory of the speech (es) and understand how they are established while truths. For this it directs the expedition through the way pointed by Michel Foucault (1926-1984) that along his work tries to fundament the rescue of Enunciative Historicities.

1 Especialista em Linguagem, Ensino e Tecnologias (2008) e Licenciada em Letras (2006), pela Univates. Tem experiência como bibliotecária, professora de Língua Portuguesa e revisora de textos. Atualmente, empreende estudos em Taquigrafia.

Keywords: Knowledge. Power. Subject. Disciplinary Society. Society of Control. Technologies of Information and Communication. *Internetês* Code. Discursive Derivation. Enunciative Practice. Self Practices. Education.

1. INTRODUÇÃO

Considerável é a repercussão do assunto nas instituições de ensino e meios de comunicação em geral. Artigos, monografias, comunidades no *orkut*: diversos são os exemplos de manifestações discursivas que, em função do *internetês*, emergiram; assim como este novo código linguístico, difundido nos meios eletrônicos, esses dizeres, que vêm à tona em um período envolto de *novas* tecnologias e alianças, são percebidos em sua materialidade estanque, dissociada dos contextos anteriores que os constituíram. Até então, isentos de questionamento, ecoam como verdades absolutas; autossatisfeitas, pretendem se sobrepor às demais, com as quais convivem - num campo de coexistência, a partir de temporalidades distintas, segundo regras específicas, com formações discursivas peculiares.

Impõe-se, para um entendimento desses *enunciados* – que revelam muito mais do que se supõe -, a investigação de seus *rastros discursivos*, ou seja, do que *deixam ver*. Faz-se necessário resgatar o percurso que orienta e define as (in)coerências de sua prática, as particularidades de sua emergência.

Não se almeja, aqui, o mérito da originalidade teórico-científica; trata-se, somente, como já manifestara Alfredo Veiga-Neto (2005, p. 12), de “colocar em movimento uma *vontade de saber*”, de resgatar o já pronunciado para ler a realidade – posta, inscrita –, conscientes da complexidade a ela inerente. Como afirma Foucault (2004, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno”; as frequentes reiterações a conceitos do autor, nesse sentido, servirão de norte para a investigação dos enunciados docentes a respeito do referido código e da aliança entre a Educação e as tecnologias mencionadas. Propõe-se, desta forma, pensar e entender esses discursos à luz dos apontamentos de Foucault, e, considerada a densidade de seu pensamento e a recente iniciação empreendida, por meio de sua própria enunciação.

Isto posto, dirige-se o foco sobre os referidos dizeres e a história a eles vinculada: questões relativas à identidade dos sujeitos remetem ao fundamento de sua autorização enunciativa, fornecem subsídios ao conhecimento acerca das condutas pedagógicas e do uso das referidas tecnologias, e viabilizam a análise dos dizeres e das práticas a eles correspondentes. Como a instituição (Univates) e os professores de LP por ela licenciados se posicionam em relação às TICs? Como² o referido, código surge na Escola? Como ele *se deixa ver*? Como os professores enunciam a respeito destas práticas ora denominadas de *internetês*? Eis as problematizações que norteiam a pesquisa. Respondê-las significa, pois, tornar

2 Destacada a importância desta palavra, em Foucault, enquanto indicador circunstancial, a abordagem quer, também, fazer dela expressão de busca e movimento.

descritíveis as verdades presentes em suas falas, bem como as condições históricas e institucionais que tornaram possível a sua formação, nesta determinada época.

O escrito, a fim de que se possa fazer intervir as *circunstâncias* de sua constituição, em sua primeira parte, reporta-se a Foucault: com base em suas considerações, situa, teórica e contextualmente, sujeitos – ao saber e ao poder –, enunciados, discurso(s) e sociedade(s) – suas regras e criações –, discorrendo, a seguir, sobre alguns indicadores procedimentais da análise defendida pelo autor. Posicionadas as TICs e o Internetês, invenções da sociedade contemporânea – historicamente invocada –, volta-se, em um segundo momento, para as pretensões assinaladas a esse respeito, nas bases curriculares do Curso de Letras da Univates.

Procura, a partir delas, dar visibilidade às manifestações discursivas reunidas em entrevistas, realizadas com três professores de Língua Portuguesa, alunos³ egressos da Univates, que atuam, respectivamente, em instituições de Educação Básica, com Ensino Fundamental e Médio – privada (E.1), pública e privada (E2), e pública (E3).

Por meio da descrição de suas respostas a alguns questionamentos, pretende investigar como se relacionam, nesses sujeitos, os modos de pensar a *linguagem* - dispositivo disciplinar institucional -, o valor atribuído à *gramática*, e a maneira como encaram a atualização, a criação e a *inovação* – a que contrapõe a *tradição*; quer *fazer ver* de que modo entendem a função das *normas/leis* – na Escola, na vida e na sociedade –, bem como a forma com que o papel que atribuem à *LP*, enquanto *disciplina* escolar, sugestiona/influencia a sua *prática enunciativa* a respeito do código *internetês* e da mencionada aliança. A partir desses registros, o suporte teórico e o recorte institucional são utilizados para a análise dos referidos dizeres, por meio dos quais se pode visualizar um jogo de dependências, uma relação muito próxima entre palavras e coisas.

Manifesto o desejo de descrever os dizeres destes professores a partir de sua posição, dos espaços a que nos remetem, das verdades e das forças a que foram submetidos, cabe, desta forma, seguir os rastros de sua sujeição, a fim de libertar a enunciação do momento estanque em que foi exposta, e revelar o campo de coexistência de que emerge sua constituição: o tempo, a(s) sociedade(s) e a história dos homens. Dispõem-se, a seguir, algumas considerações relevantes à análise das manifestações discursivas em questão.

2. PROBLEMATIZAÇÕES FOUCAULTIANAS

Recomenda-se *Foucault* (1926-1984) a todos os interessados pelo estudo do sujeito – de suas formas de ver e dar voz a verdades que lhe preexistem, que o constituem e o situam em uma condição de existência específica. Não (apenas)

3 No vocabulário do Collège de France, diz-se que os professores não têm alunos e, sim, ouvintes” (FOUCAULT, 1999b, p. 10). Neste contexto, pretende-se revelar um sujeito-aluno, produto de saberes e poderes; descrever sua existência enunciativa, e libertá-lo - por meio da análise de sua sujeição constitutiva – das amarras a que foi atrelado, fazendo emergir um sujeito de si.

quem o constrói - tampouco (o desejo de) seus colaboradores – elegem esse *autor*, cuja óptica indica o caminho e os procedimentos a serem adotados: este trabalho, muito antes de se revelar coerente, preencher linhas e compor páginas, já invocara o seu idealizador. Por meio de seu modo de ver é que se pretende entender como são *constituídos* os sujeitos, articuladas as palavras, dispostas as coisas.

2.1 SUJEIÇÃO⁴ E ENUNCIÇÃO

A obra foucaultiana, conforme pontua Veiga-Neto (2005, p. 47-49; 136), movimenta-se em três domínios: os domínios do *ser-saber* e do *ser-poder* - em que o autor desenvolve e aplica, respectivamente, a arqueologia e a genealogia -, e, em derradeira instância, do *ser-consigo*, em que, conforme se poderá verificar mais à frente, trabalha no registro da ética. Toda manifestação discursiva, em Foucault, é construída a partir desses domínios, que inserem o sujeito - produzido no interior de saberes e poderes - num sistema de formação específico, e levam à sua subjetivação. A enunciação, nesse sentido, é o resultado de um processo histórico e cultural que transcende as fronteiras temporais e tece, por meio das relações de verdade e força, a historicidade enunciativa.

Compete, para o entendimento dos enunciados que se pretende analisar, a consideração do sujeito enquanto parte de um todo social – uma engrenagem que instrumentaliza a descrição do que está dito e fundamenta a compreensão da história do homem e de seu discurso.

2.1.1 Sobre verdades e forças

A *verdade*⁵ não existe fora de *poder*⁶ ou sem poder, assim como não há exercício de poder sem uma certa economia, uma acumulação, uma circulação dos discursos de verdade que funcionam nesse poder. Por ele, somos submetidos à produção da verdade, e só o podemos exercer mediante a produção da verdade:

[...] o poder não pára de nos questionar; não pára de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa (FOUCAULT, 1999b, p. 28-29).

4 Entende-se por sujeição, em Foucault (1999b, p. 319), as relações que “podem fabricar sujeitos”.

5 Foucault (2002) entende por *verdade* o “conjunto de regras (normas) segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui, ao verdadeiro, efeitos específicos de poder” (p. 13). A verdade decide; ela veicula, ela própria propulsa efeitos de poder: somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou morrer, em função de discursos verdadeiros”, e de seus respectivos resultados (FOUCAULT, 1999b, p. 29).

6 O *poder* é o elemento informal que passa entre as formas do saber, ou por baixo delas. Por isso ele é dito *microfísico* - ele é força, e relações de forças, não forma (DELEUZE, 1992, p. 122). É coisa que circula, que funciona em cadeia; nela, “todo indivíduo (enquanto intermediário direto) está na posição de ser submetido/ subjetivado e também de exercê-lo” (FOUCAULT, 1999b, p. 35).

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”; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o “estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 2002, p. 12). Foucault vem “questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, suspender, enfim, a soberania do significante”⁷:

Quem fala? Qual é o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? (FOUCAULT, 1995, p. 57-59). Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado a fazê-lo (FOUCAULT, 2004, p. 37).

Para Foucault, o poder está em toda parte - perpassa os indivíduos e as instituições, as palavras e as coisas. O discurso – que será abordado a seguir -, nesse contexto, “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação⁸, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual (todos) queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 2004, p. 10).

2.1.1.1 Discursos, enunciados e formações discursivas

Um *discurso*⁹ é “um nó em uma rede” (FOUCAULT, 1995, p. 26); “pertence à ordem das leis” (FOUCAULT, 2004, p. 7) – “não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 1995, p. 61-62); é a “reverberação de uma verdade, de um já pronunciado, nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2004, p. 49). As relações discursivas determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder nomeá-los, analisá-los, classificá-los; essas relações caracterizam o próprio “discurso enquanto prática” (FOUCAULT, 1995, p. 52-53).

7 Tal como é entendido por Foucault (2004, p. 51), o regime (a cadeia) significante, segundo Deleuze e Guatarri (1997, p. 62, 91), remete tão somente (e infinitamente) ao signo. Afirma-se, sob uma óptica formal, a “uniformização da enunciação, a unificação da substância de expressão e o controle dos enunciados em um regime de circularidade”.

8 Por *dominação*, Foucault (2002, p. 7) não entende “uma ação global de um (grupo ou indivíduo) sobre os outros”, mas “as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade, em todas as direções e sentidos”.

9 O termo *discurso*, tal como o concebe Foucault (1995, p. 124, 136, 193), refere-se ao “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação”; é histórico, fragmento de história (unidade e descontinuidade na própria história), e não um abrupto em meio às cumplicidades do tempo. Para Foucault (apud VEIGA-NETO, 2005, p. 120), “mais do que subjetivo, o discurso subjetiva”.

O enunciado¹⁰, por sua vez, existe em dupla função simultânea: como *palavra de ordem*¹¹ - de um corpo que sofre e provoca/repete efeitos específicos de poder -, instrumento próprio da disciplina, vista mais adiante, e como *território de passagem* - de um corpo que cria (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 28) -, que abre a linguagem para o *dever*¹², de que é exemplo o código *internetês*, oportunamente contextualizado - e dá lugar à ordem muda (“sem eco”), das coisas.

No desempenho desta primeira função – objeto privilegiado neste estudo, a exemplo do que se percebe em Foucault -, é átomo do discurso, “tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 1995, p. 90-112). Os enunciados, nessa perspectiva, são

[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição: recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles (FOUCAULT, 1995, p. 138-139).

Todo enunciado, sob a óptica da ordem, compreende um campo de elementos antecedentes em relação aos quais se situa, mas que “tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas” (FOUCAULT, 1995, p. 143); pertence a uma *formação discursiva*¹³, a um *sistema de formação* que não é estranho ao tempo: a análise das formações descobre “um conjunto cerrado de relações múltiplas,

10 Chamaremos de *enunciado* a modalidade/função de existência (própria desse conjunto de signos), que lhe permite estar em relação a um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 1995, p. 98-99, 123-124).

11 Denominamos *palavras de ordem* ou *agenciamentos de enunciação* a relação de qualquer enunciado com pressupostos implícitos, ou seja, com atos de fala que apenas no enunciado podem se realizar (DELEUZE, 1997, p. 16-17). A linguagem, nesse sentido, como coloca Guatarri (apud DELEUZE; PARNET, 1998, p. 32), é sempre indexada sobre *traços de rosto*, traços de *rostidade* (expressão) de um ouvinte, em relação a quem fala/ ordena.

12 Em Foucault (apud DELEUZE, 1997, p. 52), a minoria é o *dever* de todo o mundo, por se desviar do modelo – seja ele de justiça ou de verdade. Deleuze (1998, p. 10, 36) complementa: “no *dever* não há passado, nem futuro, e sequer presente; não há história. Trata-se, antes, no *dever*, de *involver*: não é nem regredir, nem progredir; é um estar entre, no meio, adjacente - pensar nas coisas entre as coisas, em direção a um espaço (sistema) aberto (o rizoma), composto de evoluções que saltam de uma linha a outra, entre heterogêneos. Deleuze e Guatarri (1997, p. 19) salientam: “o *dever* (experimentação) é involutivo(a), a involução é criadora”.

13 Conforme apontamentos de Foucault (1995), a *formação discursiva* é uma distribuição de lacunas, de limites, de recortes, cujos níveis e papéis devem ser descritos. Conjunto de regras para uma prática discursiva, por *sistema de formação*, é preciso, pois, compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra; diz respeito à coexistência de elementos heterogêneos (instituições, técnicas, grupos sociais, relações entre discursos diversos) e o seu relacionamento, estabelecido pela prática discursiva.

na dimensão do discurso” (FOUCAULT, 1995, p. 82-85). Não há, deste modo, enunciado independente, mas sempre um enunciado fazendo parte de uma *série* ou de um conjunto, neles se apoiando e deles se distinguindo; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um “campo de coexistências”, uma distribuição de funções e de papéis - domínio em que se exerce a função enunciativa (FOUCAULT, 1995, p. 113-114): “[...] cada um é absoluto, e, no entanto, histórico, porque inseparável da maneira pela qual cai sobre uma formação, sobre um *corpus*” (DELEUZE, 2005, p. 67).

Deleuze (1992, p. 156), complementando ideias de Foucault, ainda lembra: “o essencial (a criação) são os *intercessores*: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê - e mais ainda quando é visível”. Um enunciado, deste modo, é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição¹⁴, à reativação à transformação, porque está ligado “a enunciados que o precedem e o seguem” (FOUCAULT, 1995, p. 32), isto é, a um *referencial* - constituído de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas -, a um *campo de presença*, composto por todos os enunciados já formulados em alguma outra parte, e que são retomados, criticados, discutidos e julgados, rejeitados ou excluídos (FOUCAULT, 1995, p. 64). É esse conjunto que caracteriza o *nível* enunciativo da formulação (FOUCAULT, 1995, p. 104-105).

Foucault (2001a, p. 12), a partir disso, vem questionar *quando e como* essa ou aquela prática - assinalada, nesse ponto, a polémica difusão do código *internetês* - se constituíram como problemas, e “definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é, e o mundo no qual ele vive”. Cabe, para tanto, compreender que lugares distintos são esses que se articulam nos sujeitos, e neles propulsam efeitos de saber e poder; em que temporalidades se encontram adormecidos discursos e práticas, sujeitos à reativação e à repetição; que estrutura e que corpo histórico e social constituem cada tipo de solo - a que Foucault propõe chamar de *episteme* -, em que se enraízam verdades e forças, ou seja, os saberes e os poderes, os discursos e as instituições.

14 *Repetir* é um “irrecomeçável”, é não acrescentar uma segunda e uma terceira vez à primeira, mas elevar a primeira vez à enésima potência (DELEUZE, 2006a, p. 20). A repetição é esse lançar de singularidades, sempre num eco, numa ressonância que faz de cada uma o duplo da outra (DELEUZE, 2006a, p. 284); ela “nada muda no objeto que se repete, mas muda alguma coisa no espírito que a contempla” (HUME apud DELEUZE, 2006a, p. 111).

2.2 EPISTEMES: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DISCURSIVAS REFERENTES AO *INTERNETÊS*

A enunciação, em Foucault (apud DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65), “é o produto de um agenciamento¹⁵, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, populações, territórios, devires, afetos e acontecimentos”. Nesse sentido, estudar a emergência de um objeto - conceito, prática, ideia ou valor - é proceder à análise histórica das condições de possibilidade dos discursos que instituíram e o “alojam” como tal. Não se trata de onde ele veio, mas “*como/ de que maneira e em que ponto* ele surge” (MACHADO, 1982 apud VEIGA-NETO, 2005, p. 72), e se inscreve em uma episteme¹⁶ específica.

As imagens sociais que apreendemos refletem as concepções que habitam o pensamento da sociedade, a qual é direcionada e estruturada, segundo Foucault (apud DELEUZE, 1992, p. 216), por máquinas, associadas a estruturas e finalidades específicas. A cada *tipo de sociedade*¹⁷, pode-se fazer corresponder um tipo de máquina: as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania; as máquinas energéticas para as sociedades de disciplina; as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle.

Como bem explicam Deleuze e Guatarri (1997, p. 18, 32, 46), assim como há o primado de um agenciamento maquínico dos corpos sobre as ferramentas e sobre os bens, há o primado de um agenciamento coletivo de enunciação sobre a língua e sobre as palavras. Desta forma, não é a distinção dos sujeitos que explica o discurso, mas, sim, o *agenciamento*, livremente exposto. Os três modelos sociais, deste modo, remetem a *agenciamentos coletivos* distintos, a espaços e temporalidades particulares;

15 O território cria o(s) agenciamento(s) - verdadeiras invenções, que podem se agrupar em conjuntos que constituem “culturas”, ou “idades” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 88, 218). Agenciar, como coloca Deleuze (1998, p. 66), é estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior.

16 A *episteme*, em Foucault (1999a), é concebida enquanto “ordenamento histórico dos saberes”: “cada época histórica possui sua própria *episteme*, o solo do qual emergem os saberes, que, ao mesmo tempo, é sua condição de possibilidade e também sua conformação”.

17 Não se trata, entretanto, de marcos históricos, mas de traços ideológicos e institucionais inerentes aos sujeitos (e às sociedades): “uma linha evolutiva que fosse do homem à ferramenta, da ferramenta à máquina técnica é puramente imaginária. A máquina é social, e é primeira em relação às estruturas que ela atravessa, aos homens que ela dispõe, às ferramentas que ela seleciona, às técnicas que ela promove” (DELEUZE, 1998, p. 122).

as verdades e as estratégias a eles veiculadas, em contrapartida, encontram-se à disposição da coletividade, em um *presente*¹⁸ descompassado, repleto de ecos.

2.2.1 A soberania

As antigas *sociedades de soberania*, alicerçadas na ideia de que o poder faz as leis, “manejavam as máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios”. Tiveram por objetivo e função “açambarcar, mais do que organizar a produção; decidir sobre a morte, mais do que gerir a vida” (FOUCAULT apud DELEUZE, 1992, p. 219, 223). Compõe este grupo todas as “*civilizações do espetáculo (do sacrifício e do ritual)*” (FOUCAULT, 1997, p. 38) que, aliando religião e política, objetivaram a servidão social, a invasão e a conquista de territórios, a acumulação de riquezas.

De *tradição oral*, eram constituídas por “um certo número de indivíduos que tinham seus usos, seus costumes e sua lei particular” (FOUCAULT, 1999b, p. 160): respeitavam o juramento; exaltavam reis, imperadores, senhores, antepassados, deuses e pastores - soberanos, com “direito”¹⁹ de vida e de morte” (FOUCAULT, 1999b, p. 286) sobre seus súditos -, afirmando a manutenção de um poder despótico e absoluto. Como forma de “poder-saber”, conforme explicita Foucault (1997, p. 20), a soberania ocidental elege a *medida*, matriz do saber matemático e físico: “meio de (re)estabelecer a ordem (justa), no combate dos homens”. Ela marca a tentativa - que vem a se afirmar posteriormente - do estabelecimento de uma regularidade social, moral e discursiva.

A soberania - unitária e ininterrupta - “não une, ela subjuga” (FOUCAULT, 1999b, p. 81, 85): quer se trate de uma “república por instituição” ou de uma “república por aquisição”, estabelece-se, segundo Foucault (1997, p. 76), por um cálculo, sustentado por um jogo religioso e político de verdades e forças, que permite evitar a desordem e a guerra. É essa não guerra que - mais tarde - “funda um Estado e lhe dá sua forma”; é dessa unidade de poder, que evidenciamos sob a forma do soberano/ monarca ou sob a forma do Estado, que vão derivar os diferentes mecanismos e instituições de poder (FOUCAULT, 1999b, p. 50-52).

18 Ilustra-se, em Foucault (apud DELEUZE, 2006a, p. 126-127), o paradoxo da contemporaneidade do passado com o presente que ele *foi* - o *presente* passa em proveito de um novo presente, com que convive, e, em relação ao qual, é, agora, *passado* (a síntese do tempo inteiro, de que o presente e o futuro são apenas dimensões). Não se pode dizer: ele era. Ele *insiste*, com o antigo presente, ele *consiste* com o atual ou o novo. Ele *é* o *em-si* do tempo como fundamento último da passagem, que forma um elemento puro, geral, a *priori*, de todo o tempo.

19 O *direito* da soberania é, em Foucault (1999b, p. 287), o de fazer morrer ou deixar viver.

2.2.2 A disciplina

Com objetivos e funções completamente diferentes das primeiras, as *sociedades disciplinares*²⁰ - produtoras de *corpos dóceis* -, cujo poder, alicerçado na emergência da “razão de Estado”, como bem colocam Foucault (1997, p. 82) e Veiga-Neto (2005, p. 80-85), veio substituir o poder pastoral e o poder de soberania, são situadas nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX (FOUCAULT apud DELEUZE, 1992, p. 219-226). Reguladas por *palavras de ordem* - anteriormente explicitadas -, revelam a enunciação enquanto produto de poderes e saberes pré-constituídos:

[...] a unidade elementar da linguagem – o enunciado – é palavra de ordem”. A linguagem não é feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (FOUCAULT apud DELEUZE, 1997, p. 16-17).

Também chamadas de *civilizações de vigilância*, procedem à organização dos grandes meios de *confinamento*, que têm um projeto ideal - concentrar; distribuir e ordenar no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Trata-se, segundo Foucault (1999b, p. 42-43), de um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, e, assim, fazer com que cresçam as forças sujeitadas e a eficácia daquilo que as sujeita.

Marcadas pela soberana *tradição escrita*²¹ – legítima e científica -, valorizam o documento e o livro, que guardam o conhecimento, isto é, os saberes/discursos verdadeiros, institucionalizados através dos tempos. Tornada realidade histórica espessa e consistente, a linguagem, na episteme *clássica* - responsável pela instituição da “arte de governar” corpos (FOUCAULT, 2001b, p. 60) -, constitui o lugar das tradições, dos hábitos mudos do pensamento, do espírito obscuro dos povos; é concebida, aqui, enquanto “sistema de *representações*, encarregado de designar e de julgar, ou, ainda, que tenham relação com um objeto e com uma verdade” (FOUCAULT, 1999a, p. 264):

[...] as disciplinas vão trazer o discurso da *regra*, o da *norma*, e se referirão a um horizonte teórico - o campo das ciências humanas; sua jurisprudência será a de um saber clínico (FOUCAULT, 1999b, p. 45).” “As palavras (aqui)

20 Em Foucault (2004, p. 36), “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe ”fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma *reatualização* permanente das regras”. A ordem interna (que tende a afirmar e a aumentar a potência do Estado), por sua vez, é garantida pelo “bem estar dos indivíduos”: compromete-se com “a felicidade de seus súditos”, promove “a manutenção da ordem”, reforça “os regulamentos que tendem a lhes tornar a vida cômoda” e lhes dá “aquilo que necessitam para a subsistência” (FOUCAULT, 1997, p. 85).

21 Foucault (1999a, p. 63-64), em análise à figura de Dom Quixote, idealizada por Cervantes, faz considerações a respeito do papel da *escrita* nas sociedades disciplinares: “seu ser inteiro é só linguagem, texto, folhas impressas, história já transcrita [...]; em sua realidade de pobre fidalgo, só pode tornar-se cavaleiro escutando de longe a epopéia secular que formula a Lei. O livro (prescrição) é menos sua existência que seu dever. Deve incessantemente consultá-lo, a fim de saber o que fazer e dizer, e quais signos dar a si próprio e aos outros para mostrar que ele é realmente da mesma natureza (valorosa) que o texto donde saiu” .

são sempre interrogadas a partir de seus valores representativos, como elementos virtuais do discurso que prescreve a todas um mesmo modo de ser. Toda língua achava-se *disposta de uma vez por todas* pelos gritos arcaicos”. A representação era um “espaço de ordem”, de seqüência lógica (FOUCAULT, 1999a, p. 320-321, 330).

Na disciplinada sociedade estatal, o indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis e potencial de vigilância²²: é tempo das chamadas instituições de sequestro²³ - primeiro a família, depois a escola²⁴, depois a caserna, depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão. Sua característica fundamental, conforme enfatiza Foucault (1997, p. 51) é “a separação nítida entre aqueles que detêm o poder e aqueles que não o detêm”. Pensando disciplinarmente, cada sujeito, a quem é atribuído um respectivo papel (*rosto*²⁵) social, “vê a disciplinaridade *do e sobre* o próprio corpo como uma necessidade natural: todos compreendem/devem compreender o *que/como é ser disciplinado*”, numa “disciplina da vida, do tempo e das energias” (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2005, p. 86):

[...] o corpo deve ser adestrado, formado e reformado; seu tempo deve ser medido e plenamente utilizado; suas forças, continuamente aplicadas ao trabalho, ao melhoramento do rendimento. O par “população-riqueza” é, pois, o objeto privilegiado de uma nova razão *governamental* (FOUCAULT, 1997, p. 41-42).

Como mecanismo de “poder-saber”, por sua vez, elege-se o *inquérito* - matriz dos saberes empíricos e das ciências da natureza, meio, investido de uma função centralizadora, de constatar ou de restituir os fatos, os acontecimentos, os atos, as propriedades, os direitos” (FOUCAULT, 1997, p. 20):

22 A vigilância da disciplina, viabilizada pela organização panóptica das instituições, coloca em funcionamento alguns princípios fundamentais: posição central, invisibilidade, totalidade, minúcia, saturação, individualização e economia. Ao recorrer ao Panopticon, idealizado por Jeremy Bentham no século XIX, Foucault (apud VEIGA-NETO, 2005, p. 78-80) nos mostra o quão econômica é essa máquina óptica, ao possibilitar que poucos fiscalizem a ação de muitos. Outras considerações pertinentes podem ser encontradas em Mariante (2007), que promove reflexões sobre a construção dos observatórios disciplinares, e a manutenção de seus preceitos, na sociedade atual.

23 Denominam-se *instituições de sequestro* as “instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2005, p. 91).

24 “A *escola* opera as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades; concebida como a grande máquina capaz de fazer, dos corpos, (dócil) objeto do poder disciplinar, seu papel foi decisivo na constituição da sociedade moderna” (VEIGA-NETO, 2005, p. 84-85).

25 Registra-se, neste ponto, o papel da rostidade empregada na/pela disciplina: “deve-se ter o rosto de seu papel (conforme o que se espera dele), em um determinado lugar; não há nada menos pessoal que o rosto (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 31).” “O que conta não é a individualidade do rosto, mas a eficácia da cifração que ele permite operar, e em quais casos (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 42).”

[...] pertencemos a uma civilização inquisitória, que, há séculos, pratica, segundo formas cada vez mais complexas, a extração, o deslocamento, o acúmulo do saber. A inquisição: forma de poder-saber essencial à sociedade. A verdade, por experiência, é filha da inquisição – do poder político, administrativo, judiciário de levantar questões, de extorquir as respostas, de recolher testemunhos, de controlar afirmações, de estabelecer fatos (FOUCAULT, 1997, p. 22).

Mais à frente, a formalização – cuja emergência já havia sido sinalizada pela representação, própria desta episteme *clássica* –, conforme estudos do autor (FOUCAULT, 1999a, p. 339), é colocada no cerne do projeto *científico moderno*: voltado à grande preocupação do retorno, da sistematização e estruturação purificadoras, ele instaura a problemática da origem²⁶. O homem – dada a sua *finitude*, posteriormente explicitada – se torna objeto de ciência²⁷ institucional (psicológica e sociológica); a partir daí, estende-se a historicidade nele descoberta aos objetos que ele fabricara, à linguagem que falava e, mais longe ainda, à vida.

Aos poucos, a linguagem *representativa* da disciplina – cujos preceitos continuam em voga na sociedade atual – se transforma e dá lugar a uma linguagem que “enraíza-se” ao lado do sujeito em sua atividade. Seu valor expressivo é irreduzível: se a linguagem exprime, o faz na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam: “a linguagem está ligada não mais ao conhecimento das coisas, mas à liberdade dos homens” (FOUCAULT, 1999a, p. 400-402):

[...] a linguagem torna visível a vontade fundamental que mantém um povo em vida e lhe dá o poder de falar uma língua que só a ele pertence. Desde logo, as condições da linguagem são modificadas; as mutações não vêm mais do alto (dos exércitos vitoriosos, da aristocracia de invasão, da elite dos sábios), mas nascem obscuramente de baixo, pois a linguagem é uma incessante atividade. Numa língua, quem fala e não cessa de falar, num murmúrio que não se ouve mas de onde vem, no entanto, todo esplendor, é o *povo* (FOUCAULT, 1999a, p. 402).

A evolução da linguagem, neste momento, é contextualizada por Foucault (1999a, p. 402): “no momento em que se definem as leis internas da gramática, estabelece-se – não tão pacificamente – um profundo parentesco entre a

26 “A *origem*, de modo algum, é para o homem o começo; é, bem antes, a maneira como se articula com o já começado do trabalho, da vida e da linguagem”: “quando tenta se apreender como ser no trabalho, quando quer definir sua essência de sujeito falante, ou se determinar enquanto ser vivo, só se descobre ligado a uma historicidade já feita” (FOUCAULT, 1999a, p. 455-456).

27 Foucault (1999b, p. 218-222) entende a *ciência* enquanto “domínio geral”/ “policiamento disciplinar dos saberes”. À Universidade – “grande aparelho uniforme dos saberes”, atribuiu-se “uma função de seleção, de distribuição do escalonamento, da qualidade, da quantidade e da homogeneização dos saberes em diferentes níveis, com a constituição de uma espécie de comunidade científica com estatuto reconhecido; organização de um consenso; e, enfim, centralização, mediante o caráter direto ou indireto, de aparelhos de Estado”. Deste modo, “a partir desses saberes disciplinados, aparece uma regra nova que já não é a regra da verdade, mas a regra da ciência”.

linguagem e o livre destino dos homens”. De um lado, vê-se manifesto um desejo popular de enunciação (e de variação); de outro, a prática massiva da reclusão, o desenvolvimento do aparelho policial, a vigilância das populações, pelas diversas instituições, preparam a constituição de um novo tipo de *poder-saber*, que tomaria a forma do *exame* – matriz de todas as psicologias, sociologias, psicanálises, em suma, do que se chamam as ciências do homem, “meio de fixar ou de restaurar a norma, a regra, a qualificação, a exclusão”.

Instaura-se, também aí, o conceito de *infração* – como atentado aos interesses da sociedade –, a *intervenção* – *menos* em nome da lei do que em nome da ordem e da regularidade –, o *diagnóstico* e a *classificação*. O irregular, o anormal, o delinquente, o agitado, o perigoso, o inútil e o infame – *todos representantes da indisciplina* (FOUCAULT, 1997, p. 20-22, 32, 36, 43, 49) –, são objeto de penalidades e alvo do sistema carcerário.

Assim, o destino – pretensamente livre – do sujeito encontra sua forma de cerceamento e regulação: à frente, a liberdade prometida; em sua fala, os valores, as instituições, a linguagem enquanto sistema de normas e herança a ser conservada. A criação, para o sujeito inscrito na disciplina, é uma abstração: uma força estranha a ser calada, adequada/educada, prescrita.

2.2.3 O controle

Foucault é o primeiro a se referir à sociedade disciplinar como aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento: prisão, hospital, fábrica, escola, família. Trata-se, apenas, de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até as instalações de intempestivas (verdades e) forças que se anunciam. Segundo considerações de Deleuze (1992, p. 215-216), é tempo das *sociedades de controle*, que funcionam, não mais por confinamento, mas por controle contínuo (das populações):

[...] estão sendo implantados, às cegas, novos tipos de sanções, de educação, de tratamento; a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo sobre o operário-humano ou o executivo-universitário.

Ao controle – exatamente inverso ao poder próprio da soberania – compete “fazer viver e deixar morrer”: desenha-se, aí, a biopolítica²⁸ – uma técnica de poder que se aplica à vida dos homens – à massa, homem-espécie –, e não mais (somente) a corpos individuais – vigiados, treinados, utilizados e, eventualmente, punidos pela disciplina (FOUCAULT, 1999b, p. 289). O Estado, a quem cabe “racionalizar os

28 A *biopolítica* deve ser entendida, em Foucault (1997, p. 86), a partir de um tema desenvolvido desde o século XII: a gestão das forças estatais. Trata-se de uma *biopolítica* porque os novos objetos de saber que se criam destinam-se “ao controle da própria espécie (humana)”; a *população* é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido uma problemática no campo dos saberes (VEIGA-NETO, 2005, p. 87).

problemas propostos à prática *governamental*²⁹ (FOUCAULT, 1999b, p. 266-267), deve exercer o direito de matar ou o direito de eliminar, ou o direito de desqualificar – por meio de uma “seleção que elimina os menos adaptados”, preocupa-se, pois, com a reprodução, fecundidade, mortalidade e longevidade da população; faz previsões, produz estimativas estatísticas, promove inclusões e mediações globais, objetiva o equilíbrio dos processos biológicos do homem-espécie; para tanto, assegura sobre eles não (apenas) uma disciplina, mas uma *regulamentação* (FOUCAULT, 1999b, p. 293-294, 307, 313):

[...] o elemento que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regulamentar é a *norma*. Na sociedade de normalização se cruzam à norma da disciplina e a norma da regulamentação. O poder toma posse da vida - consegue cobrir toda a superfície que se estende do orgânico/ corpo ao biológico/ população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, e das tecnologias de regulamentação (FOUCAULT, 1999b, p. 302).

Como esclarecem Deleuze e Parnet (1998, p. 29-31), somos inevitavelmente enganados, (des)possuídos. Há, pois, uma máquina *binária* - fundamental à coexistência *dever-linguagem e mecanismos de controle* -, a serviço dos aparelhos de poder. Ela preside a distribuição dos papéis e faz com que se produzam respostas conformes às significações dominantes: ficarão estabelecidas tantas dicotomias (a direita e a esquerda, o bom e o ruim, o falso e o verdadeiro, o correto e o desprezível) quantas bastem para que cada um seja fichado, submetido, enquadrado.

Até mesmo as margens de desvio – as *linhas de fuga*/a criação – serão contempladas, previstas e reguladas segundo o grau da escolha *binária*. Nesse contexto, como bem colocam Deleuze e Parnet (1998, p. 31-33, 44), situa-se a *informática*, que, desde a Segunda Guerra Mundial, quando surgem os

29 Entende-se por *governo* as “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens” - a ela se articulam os “regimes de verdade” (regras e tradições) e os “atos de verdade” ou “atos de fé” (de cunho religioso), que visam à obediência incondicional, a humildade, o distanciamento em relação a si – um “colocar-se à disposição de”, que leva, inevitavelmente, a uma “renúncia a si” em prol de um sistema de verdades e forças (FOUCAULT, 1997, p. 101-106).

computadores³⁰ atuais – verdadeiros *cérebros eletrônicos* –, parte de uma informação teórica supostamente máxima; no outro extremo, coloca o barulho, isto é, a linha de fuga³¹/ devir em linguagem (desfazer o rosto, fazer com que o rosto fuja), como ruído/anti-informação, e, entre os dois, a redundância, que diminui a informação teórica, mas lhe permite vencer o barulho. Trata-se de um papel repressor, uma vez que funciona como máquina binária nos aparelhos de poder, e constitui uma formalização das *palavras de ordem* - introduzidas na disciplina -, um sistema arborescente³² de hierarquia e comando.

Desenvolvida no mesmo período, a Psicologia Cognitivista³³ vem colocar o paradigma o *processamento da informação*. Neste quadro de pensamento, considera-se que os processos mentais são comparáveis ao *software* a ser executado num computador/cérebro. As teorias do processamento de informação têm como base noções como entrada, *representação*, computação/processamento e saídas. Apesar de sustentar, em sua base filosófica, que “o conhecimento humano é uma construção – tanto coletiva, como individual – do próprio homem, que – em *assimilação* - se impõe ao meio”, o Cognitivismo, assim como a informática/máquina binária, prevê o erro/o desajuste de um organismo que deve se *adaptar*/ adequar a esse exterior, em um processo conhecido como *acomodação*. Nesse sentido, tem-se a aprendizagem enquanto “modificação do comportamento resultante da experiência”: “só há

30 Tal como é contextualizado por Martins e Zilberknop (2009, p. 182), cuja abordagem pode ser complementada pelas informações contidas na Enciclopédia Barsa (2004, vol. IV:316-318; vol. VII:257), o primeiro computador (*ENIAC*) foi projetado para calcular trajetórias balísticas. Com a Guerra Fria, o campo das comunicações se desenvolve significativamente: temendo um possível bombardeio soviético, durante a década de 1960, o Pentágono financiou o desenvolvimento de um sistema de comunicação entre os computadores, que envolveu centros de pesquisa militares e civis, como algumas das principais universidades americanas. A rede de comunicações criada pela agência *Arpa* ficaria conhecida como *Arpanet*. A lógica do sistema era a seguinte: caso fosse feito um bombardeio soviético, a central de informações não estaria em um só lugar, mas sim em vários pontos conectados em uma rede, ou seja, cada nó da rede funcionaria como uma central, todas conectadas entre si. Durante toda a década de 1970 e 1980 o uso dessa tecnologia se manteve restrito a fins militares e acadêmicos. Somente em Convenção realizada no ano de 1987 a rede seria liberada para uso comercial. A partir de então a *Arpanet* passou a se chamar *Internet*. Em 1990, o físico inglês, Tim Berners-Lee, cria o HTML (Linguagem de Marcação de Hipertexto). Na década de 1990 a Internet passaria por um processo de expansão gigantesco, tornando-se um grande meio de comunicação da atualidade.

31 Fugir, neste contexto, é produzir algo real; criar vida, encontrar uma arma (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 62).

32 As árvores não são uma metáfora, mas um funcionamento, um aparelho que se planta no pensamento para fazê-lo andar direito e fazer com que produzam as famosas ideias justas (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 35).

33 As considerações feitas nesse parágrafo se referem às reflexões de Marco Antônio Moreira, em *Teorias de Aprendizagem* (1999, p. 95, 102), com destaque para a *teoria do desenvolvimento cognitivo* de Jean Piaget (1896-1980).

aprendizagem (aumento do conhecimento) quando o esquema de assimilação sofre acomodação”, isto é, quando o *ruído* (anti-informação), o *erro* for identificado e corrigido.

É no interior dessas forças, distribuídas difusamente por todo o tecido social, que Foucault (2001a, p. 12) pensa o sujeito, as palavras e as coisas. É, pois, nesse entorno que se inserem as TICs, o código *internetês*, os discursos acerca de sua utilização.

2.2.3.1 TICs & *Internetês*: estranhos devires

Pontuadas as duas funções do *enunciado* e reconhecida a predileção de Foucault pela abordagem da ordem disciplinar, o estudo trata, agora, de abordá-lo enquanto *território de passagem*, “produto da territorialização dos meios e dos ritmos” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 120). Reverencia, aqui, todos os *devires* sociais e institucionais relacionados à discussão ora estabelecida, e, em especial, à criação em linguagem imediatamente responsável pelos dizeres dos professores em questão, ou seja, o código *internetês*.

Como sugerem as reflexões acerca das verdades e das forças, “a história só é feita por aqueles que se opõem à história, e não por aqueles que se inserem nela (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 94); por quem se apodera das regras, toma o lugar daqueles que as utilizam, utiliza-as ao inverso e as volta contra aqueles que as tinham imposto” (FOUCAULT, 2002, p. 25). Fazer a história implica, pois, o *devenir* – isto é, “a partir das forças que se tem, do sujeito que se é, das funções que se preenche, instaurar relações de movimento/velocidade e repouso/lentidão, através das quais nos tornamos” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 64). Escrever, em Foucault, é tornar (-se), é traçar linhas de fuga: a escritura se conjuga sempre com outra coisa que é seu próprio *vir-a-ser* (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 56-57, 134).

Posiciona-se, de acordo com esta ordem muda, “sem ecos” – segunda função inerente ao enunciado foucaultiano -, o escrever enquanto *devenir*: ato trans-histórico, como todo ato de criação, é processo de desejo que se constitui *entre-dois*, em uma fronteira ou linha de variação; é “uma zona de vizinhança atravessada por estranhos devires” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 95): “sob cada palavra, cada um coloca seu sentido, ou, ao menos, sua imagem que, no mais das vezes, é um contrassenso – todos os contrassensos são bons, com a condição de multiplicarem seu uso, de criarem ainda uma língua no interior de sua língua” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12-13).

Nesse contexto, é preciso entender que, para muitos professores, o código *internetês* - invenção intempestiva, contemplada, prevista e regulada pelo controle, surge como *barulho/ ruído* de uma população informatizada: trata-se, pois, da manifestação de uma nova espécie de existência, de presença; suas peculiaridades – fusões *sígnicas* – decorrem da necessidade de expressão de uma rostidade, de uma identidade não veiculada aos sujeitos e aos seus dizeres, no território em questão. A visibilidade é, pois, comprometida: à ordem disciplinar, aos seus rostos, papéis, regras, valores e regimes, sobrepõe-se uma ordem muda, “sem ecos”, olhares identificáveis e passíveis de julgamento. Propícia à difusão de uma linguagem

experimental, distintiva, irreverente e questionadora, a esta ordem, os sujeitos, concebidos na disciplina, contrapõem a representação a que foram submetidos, impondo o rigor da prescrição:

[...] formar frases gramaticalmente corretas é, para o indivíduo normal, a condição prévia para qualquer submissão às leis sociais. É pelos rostos que as escolhas se guiam e que os elementos se organizam: a gramática comum nunca é separável de uma educação dos rostos (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 46).

O controle, da mesma forma que estimula o uníssono, estende suas redes e cobra dos sujeitos – visando ao equilíbrio/ inclusão/ satisfação de todos – a sua ambientação nesse novo território, em que, ao contrário do que se exigia (dos corpos dóceis) na disciplina, valorizam-se iniciativas que promovam a criatividade e a autonomia. A regra é substituída pela diversidade, regulamentada e controlada na atual sociedade. São incorporadas novas técnicas, formas de ver, pensar e agir; sua contribuição é validada pela ciência; sua utilização é normatizada e recomendada. Sua emergência, entretanto, sentida e contestada.

2.3 O SUJEITO DA ENUNCIÇÃO: SER-CONSIGO³⁴

O sujeito³⁵, como aponta Foucault, referido por Deleuze (1992, p.211-217), é *o limite de um movimento contínuo entre um Dentro³⁶ e um Fora*; um interior, onde habitam antigas consciências, valores sedimentados em sua inércia; e um exterior – espaço do devir, da evolução. Não existe enunciação individual nem mesmo sujeito de enunciação (FOUCAULT, 1997, p. 16) - “as modalidades de enunciação são descritas a partir da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala. Desta maneira, existe um sistema vertical de dependências: “a posição do sujeito enunciativo é fixada e determinada pela existência prévia de um certo número de operações efetivas que talvez não tenham sido feitas por um único e mesmo (o que fala no momento), mas que lhe pertencem, de direito, e que estão a sua disposição, podendo ser por ele retomados quando necessário” (FOUCAULT, 1995, p. 107-108).

34 Foucault (que não chega a desenvolver, nesta dimensão, considerações específicas sobre a escola e as *tecnologias do eu* que ela põe em movimento), nessa esfera, trata da subjetividade do sujeito, a partir de um terceiro horizonte (ético); busca, assim, mostrar “como o indivíduo se constitui (ou tenta constituir) a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, ou seja, “a ética como “a relação de si para consigo” (Foucault in Veiga-Neto, 2005: 98-102).

35 Em Foucault (apud VEIGA-NETO, 2005, p. 99, 132, 134), o *sujeito* é concebido enquanto produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética; é tomado como “um ente desde sempre aí”, isto é, “uma entidade natural e, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico”; segundo o autor (FOUCAULT, 1999b, p. 322), “está forçosamente de um lado ou de outro; está no meio da batalha, tem adversários, combate por uma vitória”.

36 O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê (DELEUZE, 1992, p. 134).

Neste contexto, as diversas formas de educação, ou de “normalização” impostas a um indivíduo consistem em fazê-lo mudar de ponto de subjetivação. Depois, do ponto de subjetivação, deriva o sujeito da enunciação, em função de uma realidade mental determinada por esse ponto. E do sujeito da enunciação deriva, por sua vez, um sujeito de enunciado, isto é, “um sujeito preso nos enunciados conformes a um suposto ideal”. Cabe questionar e refletir, a partir das palavras de Deleuze (2004, p. 44-45):

[...] o que é, afinal, um sistema de ensino, senão uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Explicitada, na disciplina, a problemática da origem, vulnerável à sujeição de um “código moral”³⁷, no homem - *comprimido/dominado pelo círculo da vida, da produção (trabalho) e da linguagem* - se reconhece a extremidade de uma longa *série*: ele próprio, desde que pensa, só se desvela a seus próprios olhos sob a forma de um ser que, numa espessura necessariamente subjacente, numa irreduzível anterioridade, é já um ser vivo, *um instrumento de produção, um veículo para palavras que lhe preexistem*”. Eis, pois, que se anuncia, em Foucault (1999a, p. 432), a *finitude do homem* – a ser denunciada e revelada, em prol da consciência dos sujeitos a respeito de sua própria constituição.

2.4 POR UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE SI³⁸: INDICADORES PROCEDIMENTAIS

Foucault (2001a, p. 9-16), ao longo de sua obra, propõe-se a “pesquisar o verdadeiro como historiador da verdade” e “filósofo da liberdade”: comprometido

37 O “código moral” a que se refere Foucault (2001a, p. 26) compreende “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc”. O estudo quer, pois, mostrar “a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara”.

38 Por analogia a “cuidado de si” e às “técnicas de si”, preceitos gregos da Antiguidade Clássica (que procuram retomar num outro aspecto a questão da “governamentalidade”, tratando do governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro), as “práticas de si” (combate permanente), a que o trabalho se refere, querem, a partir das reflexões de Foucault (1997, p. 109-124) “recolocar o imperativo do “conhecer-se a si mesmo”, para chegar a uma interrogação mais ampla de nossa civilização: “que fazer de si mesmo? (Que trabalho operar sobre si? Como “se governar”, ser “soberano de si mesmo”, ser “completamente de si”, exercendo ações onde se é o objetivo dessas ações, o domínio em que elas se aplicam, o instrumento ao qual podem recorrer e o sujeito que age)”.

com a consciência de si, “conduz-se na empreitada de uma história dos ‘jogos de verdade’, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado”. Busca analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os “três eixos” – ou “três domínios”, conforme palavras de Veiga-Neto (2005), anteriormente invocado –, fundamentais na constituição de um enunciado discursivo: “a formação dos *saberes* que a ele se referem, os sistemas de *poder* que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como *sujeitos* de uma dada enunciação”.

Para tanto, propõe a análise da superfície textual, por meio de dois conjuntos de procedimentos: a arqueologia³⁹ e a genealogia⁴⁰. Este estudo, porém, não submete enunciados a esta (segunda – complexa e infinita) tática processual, *tal como é apresentada e empreendida* por Foucault; quer, tão somente, pôr “em questão o próprio lugar de onde falamos hoje” (FOUCAULT, 1995, p. 228), a partir de alguns de recortes teóricos pertinentes à breve abordagem a que se destina.

Foucault (1995, p. 89), nesse contexto, lembra que “é a partir de um corpus de análise que se podem empreender pesquisas sobre o sistema de emergência dos enunciados”. Supondo que se queira “construir unidades igualmente abstratas e problemáticas, ao invés de acolher as que eram apresentadas com indubitável evidência”, a descrição dos enunciados em questão vem, assim, determinar “*qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito*” (FOUCAULT, 1995, p. 109-125), bem como a maneira pela qual são institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si” (FOUCAULT, 1995, p.133-134), e, assim, definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos uma existência específica.

As teorizações foucaultianas (FOUCAULT, 1995, p. 172-173) inspiram uma análise que se mantém fora de qualquer interpretação: “às coisas ditas, não

39 A arqueologia, em Foucault (apud VEIGA-NETO, 2005:75), seria o método próprio das análises das discursividades locais”. Em *nível imediato*, oferece um corte discursivo: através dela, conforme lembra Deleuze (2005, p. 60), o autor mostra que há sempre dois elementos na estratificação – o enunciável (formações discursivas) e o visível (formações não discursivas) -, e destaca o primado do primeiro (palavra) sobre o segundo (luz), na medida em que o visível se deixa determinar (citar, descrever) parcialmente pelo enunciável.

40 A genealogia seria a tática que, a partir das discursividades locais assim descritas, coloca os saberes em jogo, liberados da sujeição, que surgem delas” (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2005, p. 75). Numa *perspectiva processual* (segundo palavras de Deleuze (2005, p. 60)), está comprometida com um a priori histórico, cujas regras de formação discursiva são internas ao discurso; quer revelar uma certa *regularidade enunciativa* (FOUCAULT, 1995, p. 165; FOUCAULT apud DELEUZE, 2005, p. 16), isto é, o conjunto de *condições/ regras* em que se realiza o enunciado, enquanto prática. A respeito dela, Foucault (1999b, p. 13-14), esclarece, ainda: “chamemos, se quisermos, de “genealogia” – muito exatamente uma anti-ciência, uma “insurreição dos saberes” – o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (como instrumento de poder).

pergunta o que escondem, mas *de que modo* existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e de terem (re)aparecido – e nenhuma outra em seu lugar” (FOUCAULT, 1995, p. 126). Foucault volta-se, pois, para a orla do tempo, que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade⁴¹ - busca revelar as (in)coerências de uma prática a partir dos discursos que *começam a deixar justamente de ser os nossos*. A esse respeito, esclarece: “podemos procurá-las nas estruturas que teriam coagido o autor, mais do que este as teria construído, e que lhe teriam imposto postulados, regras lingüísticas, um conjunto de crenças fundamentais, ou toda uma lógica da alucinação”.

Deleuze (1992, p. 120) explica, ainda: “não se trata das *palavras* e das *coisas*. É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. Do mesmo modo, é preciso rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados”.

Motivado pelas considerações do autor - e respeitadas as limitações já pontuadas -, o estudo quer remontar, em um nível pré-conceitual⁴², uma *árvore de derivação enunciativa*” (FOUCAULT, 1995, p. 168); por meio dela, quer denunciar como se constitui um domínio de normatividade - segundo que critérios certas construções (de um devir-linguagem) são excluídas como não pertinentes ao discurso, como marginais, ou *não científicas* (FOUCAULT, 1995, p. 68); busca relacionar enunciados, verdades e forças, extrair visibilidades e liberar o discurso da pura aparência por meio da qual deve aparecer *a verdade de uma outra fala*.

3. REGISTRO, DESCRIÇÃO, ANÁLISE: COEXISTÊNCIA E PRÁTICA ENUNCIATIVA

Feitas as considerações necessárias ao entendimento da óptica *foucaultinana*, o estudo volta-se, finalmente, às *manifestações discursivas* institucionais e docentes que se *deixam ver e registrar*. Quer, a partir do que (elas mesmas) expressam – descrevê-las, situá-las em meio a uma *coexistência* constitutiva, e, a partir disso, analisá-las enquanto prática enunciativa.

3.1 ENUNCIADOS DISCURSIVOS INSTITUCIONAIS

Pontuada, sob a óptica de Foucault, a função da Universidade, *grande aparelho uniforme dos saberes*, cabe analisar o que o Curso de Letras da Univates - enquanto *comunidade científica* –, manifesta sobre a variedade lingüística e o fenômeno da variação, bem como a respeito da aliança entre a Educação e as TICs. Seus modos

41 Deleuze (1996, p. 42) assim se refere à ideia de *alteridade*: “há sempre um outro sopro no meu sopro, há sempre um outro pensamento no meu pensamento, há sempre uma outra posse naquilo que possuo, mil coisas e mil seres implicados nas minhas complicações [...]. Não se trata de influências que possamos sofrer, mas de insuflações, de flutuações que somos, com as quais nos confundimos.”

42 O “pré-conceitual” é, no nível mais “superficial” (no nível dos discursos), o conjunto de regras que aí se encontram efetivamente aplicadas (FOUCAULT, 1995, p. 69).

de entender e articular discursos, seus compromissos e práticas: o estudo quer, nesse momento, analisar a figura *institucional* -, visualizar o sujeito que (in)tenta “formar” – haja vista a emergência do controle -, nesse âmbito acadêmico específico, para, posteriormente, entender a verdade presente na fala desses que, em seu interior, constituem-se enquanto *professores* de LP.

Conforme consta no Manual do Curso de Letras, o *foco* da licenciatura, oferecida pela Univates e definido em sua *concepção metodológica*, é a formação do professor na referida área, e a preparação deste para o ensino na Educação Básica. A partir disso, aponta alguns *objetivos* essenciais, tais como preparar profissionais interculturalmente competentes para lidar, de forma crítica e criativa, com as *linguagens*, em diferentes contextos, levando em conta as *variedades linguísticas e culturais*; inserir e valorizar o *uso das novas tecnologias*.

Salienta-se, com relação ao *perfil* do Curso de Letras, que o *egresso* deve se manter atualizado quanto ao *avanço da ciência*; assimilar criticamente *novas tecnologias* e conceitos científicos, promover *inovações tecnológicas* e visualizar *aplicações* para o ensino de línguas; introduzir *recursos da informática* no processo de ensino-aprendizagem; operar sem preconceito com a *pluralidade* das formas de expressão e dos valores linguísticos.

O Curso de Letras quer contribuir para o desenvolvimento de algumas *competências gerais*, dentre as quais vale destacar a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como *fenômeno* psicológico, educacional, *social, histórico, cultural e político*, com base em diferentes teorias e *novas tecnologias*; a *preparação profissional atualizada*, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; utilização dos *recursos da informática*; *domínio* dos *métodos e técnicas* que permitam a transposição dos conhecimentos aos diferentes níveis de ensino.

Apresentam-se, ainda, as seguintes *competências* e habilidades *específicas* para o Curso de Letras: descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, léxicas, sintáticas, semânticas e *pragmáticas* de *variedades* da língua portuguesa, em *diferentes contextos*; compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos linguísticos, e *conduzir investigações* sobre linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de língua.

A partir desses recortes institucionais, com relação às TICs, verifica-se que são contempladas – embora de forma ampla - nos objetivos, no perfil do egresso, assim como nas competências gerais. É preciso considerar, entretanto, que não são lembradas ou registradas nos *objetivos específicos*, definidos para o Curso de Letras. Não se sabe, assim, como tais pretensões são viabilizadas, uma vez que nenhuma menção é feita, especificamente, à prática acadêmica - que não se *deixa ver*.

Também se constata, por meio da análise da Grade Curricular, que - dentre um universo de quarenta e cinco (45) disciplinas -, oito (8) ementas dispensam atenção à questão da variação linguística. São elas: “Psicolinguística”, “Prática de Produção Linguística”, “Prática de Produção Linguística Aplicada ao Ensino”, “Sociolinguística”, “Língua Portuguesa VII – Fonética e Fonologia”; “Estudos da Linguagem I, II e III”, e “Gramática e Ensino”. É preciso, igualmente, registrar que a palavra “tecnologia(s)” não é citada na totalidade das ementas que compõem

a licenciatura, cuja essência, conforme se pode constatar, se mostra arraigada aos discursos da Linguística como *regime de verdade*⁴³.

Descritos os enunciados institucionais e expressos os apontamentos resultantes de sua análise, é indispensável – para que os objetivos deste estudo sejam compreendidos em sua integridade, sem que se esbarre em equívocos – lembrar as considerações feitas em *Controle*, p. 83-86, acerca da exclusão dos “menos adaptados”: temos, aí, uma máquina binária que contempla, prevê e regula o devir, de que são exemplo as TICs e o código internetês – e o faz ainda que para lhe impor, numa ação *dicotômica*, as verdades científicas, já institucionalizadas. Promove a inclusão para, posteriormente, excluir, sem maiores problemas – livre das críticas de uma população que se sente parte integrante da sociedade, mesmo que controlada por ela. Nesse contexto, cabe às instituições - *a todas elas*, e não apenas à Univates, *porque é isso o que a disciplina ordena e o controle regulamenta* -, inserir discursos inclusivos, agradecer o *devir*, a serviço das forças dominantes que, através delas – e dos sujeitos por ela autorizados -, manifestam-se.

3.2. DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES

O escrito vem, aqui, dar voz aos sujeitos, cuja enunciação se propõe a descrever e a investigar. Os enunciados institucionais, já expostos, bem como as problematizações foucaultianas assinaladas servem de ponto de partida, para que – nesse momento – se invista o olhar sobre os *dizeres* desses três professores de LP. Não se intenta, com isto, lutar contra palavras ou coisas. Deseja-se, tão somente, mostrar que as *práticas discursivas* são *inaparentes*, mas não ocultas; e, assim, voltar o foco sobre discursos que foram – há muito - inventados para produzir um determinado sujeito, um dado professor, responsável pela transmissão de uma verdade *teórica, unitária e científica*.

Os três sujeitos deste estudo são professores de LP, licenciados⁴⁴ na UNIVATES, que atuam na referida área: o primeiro **(E1)** - advindo do sistema público – trabalha, hoje, em uma instituição de ensino particular, com Ensino Fundamental e Médio, assim como o segundo **(E2)** - proveniente, entretanto, da rede privada –, também titular de turmas em instituições públicas, em nível estadual. O terceiro **(E3)**, por sua vez, frequentou, na Educação Básica, instituições de ensino privado e público municipal - rede em que segue atuando, com 4^a, 5^a e 6^a séries.

Em sua prática enunciativa, podem ser visualizadas muitas das idéias defendidas por Foucault. Em primeiro lugar, afirma-se, em seus dizeres, dispostos

43 Contextualizado em *Sobre verdades e forças*, p. 74-75, o *regime de verdade* a que o estudo se refere relaciona-se ao o *enunciado/ prática enunciativa* enquanto *palavra de ordem*, p. 76. A expressão também é invocada para compor o sentido do termo *governo*, na nota de rodapé de número 29, p. 84.

44 E1 e E3 concluíram o curso de Letras nos últimos cinco anos; E2, por sua vez, concluiu a licenciatura, em 1987, e Especialização, relacionada à LP, em 2001.

na seqüência, a linguagem como *representação disciplinar*⁴⁵: a norma, segundo **E1**, é o suposto ideal, nunca suficientemente inculcado, a ser exercitado/ fixado pelas instituições de Ensino. Seus mestres - os autorizados⁴⁶ a transmiti-la - são igualmente preservados/ protegidos, assim como coerentemente justificados os seus atos. **E2** e **E3**, por sua vez, testemunham a tradição a que foram expostos, quando alunos.

Enquanto aluno, **E1** salienta: “no Ensino Fundamental, as aulas eram *basicamente de gramática* e, além disso, exigiam muitas redações; os *melhores* textos eram escolhidos e publicados em um jornal próprio do colégio. A professora do Ensino Médio queria que fizéssemos *muita análise sintática*”. “Na graduação, como alguns alunos (como eu) tiveram um EF e EM *pouco conteudista*, chegamos aqui com uma *bagagem bem limitada*; isso acabou fazendo com que as aulas fossem bastante limitadas [...]; os professores tinham de reduzir a carga de *exigência* para contemplar a nossa *ignorância*.”

E2 diz que, antes da graduação, “as aulas eram *essencialmente teóricas*; havia uma maior preocupação com a *forma das palavras na frase* e com sua *organização* dentro dela; usavam-se livros que continham exercícios repetitivos, do tipo “ *siga o modelo*”; na graduação, privilegiava-se a “reflexão sobre o uso da língua e a exploração dos fatos e *conteúdos gramaticais*, em textos, de forma mais prática e consciente”.

E3, por sua vez, coloca que, na Educação Básica, “as aulas eram bem *tradicionais* – com livro didático, trabalhava-se basicamente *gramática* e interpretação de texto”; já, na graduação, a “maneira de *fazer ver* a gramática mudou, aproximou-se da prática”.

Através da enunciação de **E1**, descrita abaixo, percebe-se que alguns professores tentam promover, no curso de Letras, a reflexão em relação à linguagem – reflexão esta que é rejeitada, em função do conteúdo de verdade que se atribui à gramática, cujo valor/ autoridade parece incontestável. Os conteúdos gramaticais, segundo esses discursos, são essenciais à aula: a expressão, a percepção e a competência lingüística parecem estar subordinadas a eles; assinala-se, além disso, nos dizeres de **E2**, a importância da função de adequação que atestam e resguardam.

Quando perguntado a respeito dos preceitos mais importantes semeados no curso de Letras, **E1** recorda que “o que mais *frustrou* foi a *reflexividade de muitas disciplinas*, que propunham pensar se havia ou não a necessidade de ensinarmos gramática para os nossos alunos”, o que, na sua opinião, “é um *erro*, a partir do momento que se sabe que *os alunos chegam na graduação sem saber gramática*”. **E1** argumenta, ainda: “como podemos refletir” a respeito, “se *nós mesmos não sabemos a gramática do modo como deveríamos saber para ensinar?*”. E conclui: “*todas as reflexões sobre gramática pareciam, eram e continuarão sendo inúteis ao longo de toda a minha vida*”.

45 Referência à concepção de linguagem imposta pela *Disciplina*, p. 80-83.

46 Vale retomar as considerações de Foucault acerca da *autorização enunciativa*, expostas em *Sobre verdades e forças*, p. 74-75.

E2 considera positiva a forma com que “muitos professores estimulavam o aluno a *reconhecer* e relacionar *conteúdos*, *processando conhecimentos* de forma competente, clara e adequada às diferentes situações”.

A atualização metodológica, na Educação, é reconhecida, desqualificada e, até certo ponto, problematizada – principalmente nos dizeres de **E1**: questiona-se a pertinência das tentativas de inovação/ criação, a que os sujeitos contrapõem a tradição científica que abarca a gramática. O antigo, *desde sempre aí*, que coloca a língua – não uma prática, mas um modelo *representativo* -, sempre em posição de ser aprendida, conforme sugerem **E2** e **E3** -, e reverencia a origem de todas as coisas, em detrimento do *devir*⁴⁷, é contemplado com admiração.

Sobre a atualização dos materiais, na graduação, **E1** salienta que “havia, nas *disciplinas reflexivas*⁴⁸, uma preocupação *demasiada* em relação à atualização” – e argumenta: “*a gramática existe há milênios, e, há milênios, ela permanece*; se ela existe, há tantos e tantos séculos, é porque ela tem uma *fundamentação muito profunda* e tem muitas coisas corretas; as professoras que davam aula de gramática preocupavam-se com a atualização, mas também traziam *materiais antigos*, que eu acho que são *os melhores materiais quando se pensa em uma discussão mais profunda de qualquer coisa*. As professoras das disciplinas reflexivas, ao contrário, buscavam *materiais extremamente atualizados*, e que, na minha opinião, *não serviram para absolutamente nada*, porque *não há nada provado de que aquilo seja realmente pertinente*.”

E2 e **E3** colocam, respectivamente, que, na graduação, “eram trabalhados textos de gêneros e composições variados, *bem selecionados*”, a fim de contribuir “para o interesse da *aprendizagem da língua*”.

A escrita, como se pode constatar através das próximas descrições, foi e continua sendo objeto privilegiado nas aulas: orientada sobre uma *perspectiva lógica e natural*, está relacionada à idéia de coerência, à superioridade (conceitual) dos materiais que a empregam. A LP, tal como é posicionada pelos sujeitos em questão, assim como a *informática* e a *psicologia cognitivista* – mencionadas anteriormente⁴⁹ -, funciona como *máquina binária*⁵⁰: promove *dicotomias* (certo/ errado, bem/ mal) que contribuem para a manutenção de sua função *disciplinar*. Nesse contexto,

47 Refere-se ao *devir*, tal como é apresentado na seção *Discursos, enunciados e formações discursivas*, p. 75-77, e explicitado em *TIC's & Internetês: estranhos devires*, p. 86-87.

48 As disciplinas reflexivas, a que E1 se refere, parecem promover, assim como as *práticas de si* (nota de rodapé de nº 38, p. 88), abordadas por Foucault, um certo *olhar para si* – em direção às formas de ver, entender e agir -, com o desejo de mostrar, ao sujeito, como se articulam, nele – em sua fala -, um conjunto de *palavras de ordem* (p. 76-80), um *código moral* (p. 88, nota de rodapé de nº 37) que reconhece e respeita, a que atribui um certo valor de *verdade/ norma/ lei* (p. 74-75; p. 84), e que – por sua vez – exerce, sobre ele, um poder, um *governo* (nota de rodapé de número 29, p. 84).

49 Expostas em *Controle*, p. 83-86.

50 Apresentada em *Controle*, p.16-18, contextualizada em *TIC's & Internetês: estranhos devires*, p. 86-87, esta máquina se manifesta nos dizeres dos enunciadores, contribuindo para que se produzam respostas conformes às significações dominantes.

interessantes são os enunciados que proferem em relação à gramática e ao papel da escola com relação à LP. Ainda que se negue a relevância do caráter essencialmente gramatical que pode ser associado às aulas de LP, atribui-se a elas uma função disciplinar e repressora: cabe, aos professores, mostrar o certo e o errado, desqualificar o *erro*, fazer com que escrevam *corretamente*.

Sobre o trabalho com a oralidade, **E1** esclarece que, na Educação Básica, “os professores trabalhavam mais a *norma culta*, e sempre solicitavam que a empregassem nas apresentações de trabalhos e livros”; **E2** afirma que “a *oralidade era pouco trabalhada* em todos os níveis de ensino”; lembra-se de declamar poemas de poetas *consagrados* e encenar peças teatrais; além dessas situações, como afirma **E3**, ela “era trabalhada através de textos, com *perguntas dirigidas*”.

Para **E1**, a escola, nas aulas de LP, deve “desenvolver a capacidade de ler e escrever do aluno, de forma que ele interprete textos de *forma coerente* – deve *se preocupar mais com a escrita*, uma vez que *a oralidade é cotidiana, pode ser aprendida na vida*”.

E2 considera importante “criar condições para a formação de leitores atentos e *competentes criadores* de textos”; procura “*aprofundar conceitos e raciocínios*, completando-os com *textos teóricos*, retirados de *revistas e jornais atuais e conceituados*; a *gramática é lógica e natural* – daí a *aplicação* de exercícios, no decorrer da teoria, em *textos significativos e coerentes*”.

E3 explica, ainda: “a gramática não é tudo, o aluno deve saber ler, escrever, se comunicar *corretamente*; procuro mostrar aos alunos *o certo e o errado, corrijo* os textos em grande grupo, *para que cada um possa ver o seu erro*”.

Manifestam-se, nos dizeres dos três enunciadores, aí expostos, a necessidade e a eficácia das normas na sociedade contemporânea. Lamenta-se a mudança, exaltam-se os *limites* para a organização do caos.

A respeito da importância das normas – na escola, na vida e na sociedade –, **E1** pondera que, “sem as normas, *não saberíamos como agir*”, uma vez que “*sem elas, não há como viver em sociedade*”. Para **E2**, são “de suma importância”, e acrescenta: “infelizmente, a conduta das pessoas em relação a elas se modificou”. **E3** afirma que, “com certeza”, são muito importantes – e justifica: “estamos formando a *sociedade do futuro*, e, se não *ensinarmos limites* agora, *formaremos* uma *sociedade do caos*”.

Como resultado disso - e dos pontos já citados –, a descrição de suas últimas respostas mostra que a aliança entre as TIC's e a Educação é vista com descontentamento pelos enunciadores: **E1** denuncia a repressão a que se sente

submetido, recorre à empatia⁵¹ e argumenta em favor de convicções filosóficas, educacionais, pedagógicas – verdades ligadas à modernidade⁵² –, motivo pelo qual não adere a tal aliança, considerada, por ele, um modismo, que nada ensina.

Com relação à aliança entre as TIC's e a Educação, **E1** pontua que, “infelizmente, tem sido necessária – acho que *elas não ensinam muita coisa*, mas os alunos precisam enxergar essas tecnologias sendo empregadas pelo professor, para que se sintam sujeitos ativos”. Considera, ainda, que “a não utilização das tecnologias faz com que os alunos criem uma barreira entre eles e o professor que *tenta se manter tradicional* e os alunos que querem uma *aula mais flexível*”; “na maioria das vezes, *significam apenas um modismo*”, uma vez que “*a qualidade não depende de ferramentas tecnológicas, mas se dá pela empatia*; entretanto, o professor que não utiliza essas ferramentas é visto como um professor *atrasado*, como *não-conbecedor*, e não como *não utilizador por uma convicção filosófica, educacional, pedagógica, etc.*”

E1 e **E2** expõem seu sentimento de despreparo, bem como a falta de incentivo e suporte (tecnológico) oferecido ao ensino – embora admitam dispor, em âmbito profissional, das mais variadas TIC's. As metodologias de trabalho que exploram as referidas tecnologias – tanto as vivenciadas por eles, **E1**, **E2** e **E3**, quando na posição de alunos, como as que promovem enquanto professores –, objetivam, tão somente, expor/ potencializar conteúdos e variar as aulas.

Para **E2**, “a aliança entre as TIC's e a educação está *muito aquém do necessário – a escola não avançou o suficiente* para acompanhar as tecnologias que surgem diariamente”. **E3** diz que tal aliança “*é muito bonita no papel*”, e que “o problema é colocar na prática”; que “a tecnologia *está em tudo* hoje em dia, e as crianças *precisam aprender a lidar com isso* desde cedo”.

51 À empatia, tal como é entendida por E1, cabe corresponder a visão de Carl Rogers (IN Moreira, 1999:13;16;140-141), cuja teoria “ênfatisa componentes afetivos da aprendizagem” – “centrada no aluno”. O significado que Rogers, psicólogo com larga experiência, imprime ao termo reflete sua “terapia centrada no cliente” (e não no “paciente”, termo que sugere passividade). O autor (Rogers, 1977:69) chama a atenção para uma “maneira muito especial (sutil e poderosa) de ser” em relação à outra pessoa. Intimamente ligada à função do terapeuta – segundo o autor (Rogers, 1977:71), “um perito, que *manipula ativamente* a situação para *atingir* o cliente”, a empatia compreende um “processo muito importante para a produção de *mudanças auto-dirigidas na personalidade e no comportamento*”. Significa, pois, “penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se *totalmente à vontade* dentro dele”, “avaliar com ele/ ela o que sentimos e nos *guiarmos* pelas respostas obtidas”, “ser um *companheiro confiante* dessa pessoa”. Nesse contexto, há ênfase à atividade oral do terapeuta, solidário ao cliente; ambos compartilham uma “busca baseada no *ensaio* e no *erro*”: o tom de voz do terapeuta “reflete a serenidade e a profundidade de sua compreensão empática” – sentimento “provocado no receptor” de que “alguém o *valoriza, está atento* para a pessoa que ele é e a *aceita*”. “A postura empática pode ser aprendida com pessoas empáticas”. Rogers (1977:83) diz, ainda: “assim como na psicoterapia o cliente descobre que a empatia provê um clima para a aprendizagem a respeito de si mesmo, o estudante também percebe em sala de aula que se encontra um clima propício à aprendizagem das matérias escolares, quando diante de um professor que o compreende”.

52 Referência ao “projeto científico moderno”, invocado em *Disciplina*, p. 80-83.

No que se refere à sua utilização, **E1** diz que, no Ensino Fundamental e Médio, “*não tinham objetivo nenhum*” - utilizavam-nas “*apenas para cumprir os cinqüenta minutos da aula*”; já, na graduação, “as tecnologias (retroprojektor, datashow e vídeos) eram utilizadas para *potencializar* ou *maximizar o conteúdo* da aula”. No Ensino Superior, como coloca o **E3**, “era *completo*”, os professores as utilizavam “para explicar *melhor* e para *mostrar que também devemos fazer uso desses meios tecnológicos*”.

Perguntados a respeito da sua aptidão e do incentivo dado pelas escolas à utilização das TIC's, os três relatam que dispõem de laboratório de informática, televisão e datashow.

E1 - cuja escola conta, à exceção das demais, com o suporte de uma lousa digital – coloca, apenas, que *se vê “quase obrigado a utilizá-las, em função do contexto em que sua aula é dada”*; tenta “*explorar a má qualidade das adaptações para que os alunos entendam a diferença entre a linguagem cinematográfica e a literária*”; coloca, ainda, que utiliza o datashow “*apenas no Ensino Médio*”, e “*apenas para variar a aula*” – já que tem “*absoluta certeza de que Literatura e Artes Plásticas não têm nada a ver uma coisa com a outra*”.

E2 diz acha que tem “muito a aprender ainda”, porém *se “defende bem”*; complementa, ainda: “*a escola poderia incentivar mais os professores*; percebo que são eles que estimulam a escola a se atualizar e a investir em equipamentos mais modernos e eficientes. **E3** por sua vez, afirma que procura “*variar, utilizando todas, na exposição das aulas*”.

Com relação ao *internetês*⁵³, **E1** afirma que proibiu “esse tipo de linguagem nas redações”; **E2** diz que ele “deve ser usado apenas nos meios eletrônicos”, apontando, contraditoriamente, como sugestão - quando questionado a respeito das práticas a ele relacionadas, no âmbito da LP -, a transcrição de textos no referido código para a norma culta. **E3** afirma que “é maléfico”, uma vez que “descaracteriza a LP”, reforçando, novamente, a importância da escrita correta.

O referido código, estrategicamente mencionado na entrevista, por fim, suscita enunciados semelhantes: **E1** afirma que, “reconhecido como *internetês*”, viu “apenas uma vez, na primeira redação da sétima série”, e, quando fez a correção, disse: “oh, foi a primeira e a última vez que eu vi *isso*; vocês não podem utilizar *esse tipo de linguagem* nas redações”; considera – estranhamente, face aos posicionamentos anteriores -, que “culpar a internet pela ignorância ou pelo desconhecimento dos alunos da norma culta é um erro, porque a *utilização do português culto é algo elitista* – o português culto é pra elite, seja ela cultural ou econômica (econômica por que tem condições de alcançar a cultura, pagando por ela)”.

E2 coloca: “o *internetês* não me incomoda, desde que seja, somente, usado nos meios eletrônicos”; pouco depois acrescenta – “comparo-o com a nossa vestimenta, que deve ser usada de acordo com o *ambiente*”. **E3** coloca que o considera “um absurdo, um *desastre*”, que “*acaba completamente com a LP* – os alunos já estão

53 O referido código é contextualizado em *TIC's e Internetês: estranhos devires*, p. 86-87.

querendo usar em sala de aula, *abreviando tudo e escrevendo errado*; sou *completamente contra*, acho que *deveriam escrever corretamente*”.

4. REFLEXÕES FINAIS

Por meio da descrição e da análise empreendidas, o estudo quis revelar o conjunto desses enunciados em sua *positividade*, ou seja, a partir de sua *condição de realidade*. Como vemos, “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma *história específica* que não o reconduz às leis de um devir estranho; uma história que lhe pertence particularmente – mesmo se estiver em relação com outros tipos de história” (FOUCAULT, 1995, p. 146-147).

Como coloca Deleuze (1998, p. 59), “nossas sociedades têm necessidade de produzir rosto” – um conjunto visível, impessoal e respeitável, conforme aos interesses de forças que articulam suas verdades e, por meio dos sujeitos, ordenam, normatizam, regulam⁵⁴ a(s) sociedade(s), em suas mais variadas instâncias. Não se trata, pois, de uma vontade/escolha livre dos enunciadores, mas de uma árvore de derivação - coercitiva e determinante -, que neles se manifesta.

A partir disso é que se pode entender o modo como percebem a aliança entre as TICs e a Educação, e o código *internetês*: há uma visão prescritiva da linguagem⁵⁵, que atribui à gramática, tradicionalmente constituída e institucionalizada, um valor inquestionável; aos valores e normas instaurados na disciplina, inclusos os vieses social e educacional, faz-se corresponder uma função protetora, de contenção e segurança. Em contrapartida, a todo *devir*/ ato de criação e inovação⁵⁶, impõe-se o rótulo de não científico⁵⁷.

A partir dos contextos que envolvem as TICs, cuja importância é *exaustivamente* mencionada, tanto nos enunciados institucionais, como nas manifestações discursivas dos três professores entrevistados - *em função de um controle que desqualifica os menos adaptados* –, descrito e sinalizado o desconforto causado pela perspectiva da mudança de recursos, técnicas, metodologias, regras e normas preestabelecidas -, são constituídos discursos que revelam uma negação ao *devir*, fundamentada em convicções que retomam a superioridade da representação disciplinar. O código *internetês* – exemplo do *devir-linguagem* – é erro a ser corrigido, desvinculado do território/âmbito escolar. A seus sujeitos – os “*sem-rosto*”, no desempenho se uma atividade linguística marginal e maléfica, cabe impor uma prescrição secular.

54 Com destaque para as considerações feitas acerca das *verdades* e das *forças* (p. 74-75), bem como a respeito das *sociedades disciplinares* (p. 80-83) e de *controle* (p. 83-86), expostas na seção *Epistemes: condições de possibilidades discursivas referentes ao internetês* (p. 78-87).

55 Cabe relacionar, a essa concepção de linguagem, a *representação* imposta pela *Disciplina*, p. 80-83.

56 Derradeira referência ao *devir*, tal como é apresentado na seção *Discursos, enunciados e formações discursivas*, p. 75, e explicitado em *TIC's & Internetês: estranhos devires*, p. 86-87.

57 Vale chamar a atenção, novamente, para o comprovado projeto *científico moderno disciplinar*, a que os sujeitos sutilmente se referem, que pode ser retomado em *Disciplina*, p. 80-83.

Omitem-se, em âmbito institucional, as práticas específicas que tratam da utilização das TICs para fins pedagógicos; seguem, pois, imprecisos os discursos docentes a esse respeito, bem como desse código que – intempestivamente – se constitui. Exposto o campo de coexistências que se quis revelar, o sujeito – ao saber e ao poder –, reconhecida a sua *finitude*⁵⁸, pode, a partir deste estudo, entender a sua prática enunciativa e docente.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. vol. 2 e 5. São Paulo: Ed. 34, Deleuze, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2006b.
- ENCICLOPÉDIA BARSA. **Enciclopédia Britânica Editores Ltda**. 3. ed. vol. IV e VII. São Paulo: 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)** / Michel Foucault; tradução, Andréa Daher; consultoria, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma Arqueologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade**. vol. 2. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARIANTE, Maria Alvina Pereira. O Panoptismo Gramatical. **Signos**, Lajeado, ano 28, n. 2, p. 89-95, 2007.
- MARTINS, Dileta Silveira. ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. **Português Instrumental**. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

58 A *finitude do homem* é sinalizada em *O sujeito da enunciação: ser-consigo*, p. 87-88.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

ROGERS, Carl. **A Pessoa Como Centro**. São Paulo: EPU, 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.