

## A Centralidade do Discurso e a Importância dos Professores de Língua na Vida Contemporânea

Sônia Isabel Fabris Campos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo reflete sobre a centralidade do discurso e a importância dos professores de línguas na vida contemporânea. Focaliza os efeitos do discurso na vida social e analisa as transformações vividas na atualidade sob os efeitos da globalização, situando os professores, nesse contexto, como potenciais elaboradores de um projeto pedagógico de ensino de línguas multicultural e crítico.

### A Contemporaneidade

*(...) para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta, dar-lhes a volta toda...*<sup>2</sup>

(José Saramago)

Esta reflexão sobre a vida contemporânea é feita com base no reconhecimento da centralidade do discurso na atualidade e na compreensão de que os professores de línguas estão desempenhando papéis como atores no novo capitalismo. As mudanças às quais me refiro vão determinar o novo conceito de ordem global e o surgimento de um novo sujeito; um sujeito portador de múltiplas habilidades, capaz de adaptar-se aos ideais da chamada “aldeia

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Língua e Literaturas da Língua Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (1975), especialização em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé (1984), especialização em CEELT - Certificate Of English For English Teachers pela University Of Cambridge (1993), especialização em Dote Diploma For Overseas Teachers Of English pela University Of Cambridge (1994), especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2001), mestrado em Lingüística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) e aperfeiçoamento em CPE - Certificate Of Proficiency In English pela University Of Cambridge (1992). Doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC/RJ (2008). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas.

<sup>2</sup> Trecho retirado de uma das falas da entrevista do escritor português José Saramago, no documentário *Janela da Alma* (2001), do diretor Walter Salles.

global”<sup>3</sup> (Santos, 2002) regida pelas máximas do “novo capitalismo” ou “capitalismo rápido” (Lankshear & Gee, 1997). A propagação e a apropriação do ideal capitalista ocorrem por meio de práticas discursivas, que são atravessadas por relações de poder que, por sua vez, se incumbem de impor a ideologia de mercado do modelo capitalista global, nos mais remotos territórios no mundo.

Para Hardt & Negri (2004) vivemos, hoje, na era comunicação. Estamos sendo bombardeados por informações das mais variadas fontes e, ao mesmo tempo, somos convocados a tomar parte dos diversos discursos e se não o fizermos somos excluídos. Nesse contexto, conforme aponta Bauman (2000), os sujeitos são posicionados no mundo como “globais” ou “locais”. Os sujeitos globais são aqueles que se integram à “aldeia global” e participam dos significados que estão sendo construídos (Santos, 2002); os locais ficam de fora e têm o seu potencial de agência reduzido, sem condições de se locomover e de participar das transformações, sem usufruir delas e nem ao menos poder contribuir com elas.

## **Discurso e Poder**

As pessoas vivem hoje sob crenças e paradigmas fluidos e inconstantes, que caracterizam o que Bauman (2000) chama de ‘Modernidade Líquida’, que se contrapõem à solidez e à crença na permanência, que caracterizavam a era Moderna. Assim, as transformações ocorridas nas últimas décadas, aceleradas pelos avanços na tecnologia - nos meios de comunicação, nos modos de produção e na natureza das organizações - produziram a necessidade de uma nova linguagem. Nas relações, de modo geral, o discurso claro, preciso e formal do velho capitalismo (Lankshear & Gee, 1997) foi substituído pelo interpessoal e informal. Disso decorre a tendência atual ao discurso da

---

<sup>3</sup> Segundo Santos (2002), essa expressão foi cunhada por Otávio Ianni, em ‘Teorias da Globalização’, 1996, ao se referir “ao fato de que a comunicação se tornou possível à escala do planeta deixando saber instantaneamente o que se passa em qualquer lugar” (Santos 2002: 41). No entanto, Santos (2002: 41) aponta que, “ao contrário do que se dá nas aldeias, é mais fácil comunicar com quem está longe do que com o vizinho”.

informalidade em níveis antes inaceitáveis. Para Fairclough (1992), essa tendência conversacional das relações interpessoais tem como objetivo caracterizar o processo de democratização como reflexo de uma suposta supremacia da ação democrática na esfera política e social. Porém, uma análise mais profunda e cuidadosa da vida sócio-política mostra que essa tendência tem, ao contrário do que ela procura parecer, a finalidade de controlar a vida social, escamoteando o almejado assujeitamento dos indivíduos, fazendo desaparecer as assimetrias pela via discursiva com total controle de por onde, quando e como elas devem ser suspensas (Fairclough, 1992). Resultado: nunca se valorizou tanto a democracia como nos dias atuais e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, nunca vivemos tempos em que o controle sobre as pessoas foi tão grande.

Outra tendência na atualidade se manifesta por meio da *comodificação* do discurso, que é, na verdade, a “transferência metafórica do vocabulário de mercadorias e mercado” (Fairclough, 1992:256), em todas as esferas. Nas escolas, por exemplo, é comum o uso de palavras como clientes para se referir aos alunos e aos pais, além de outras, tais como: competitividade, habilidades, necessidades, mercado consumo e produção de saber que foram incorporadas ao cotidiano escolar. A esse respeito, Moita Lopes (2003:06) diz que, “paralelamente aos discursos da diversidade e da diferença, há o discurso de uma lógica neoliberal e global, do interesse do capitalismo global, que transforma tudo em mercadorias e as pessoas em clientes (...)”.

Essas incorporações do discurso do novo capitalismo no ambiente escolar denotam mudanças significativas na relação professor/aluno, ratificando a crença de que os discursos modificam práticas e que a linguagem não só reproduz o mundo como também age sobre ele, modificando-o. Nas escolas, exige-se dos educadores a sua participação efetiva nas práticas discursivas dos alunos e também o seu envolvimento com as suas necessidades e interesses, que muitas vezes estão para além das questões da formação escolar. Espera-se que os professores estejam aptos a atendê-los em todas as

suas demandas, uma vez que os alunos são clientes e, como tal, devem ser plenamente satisfeitos. Essa crescente demanda de satisfação aos desejos, necessidades e reivindicações do aluno e da sua família é corroborada pela máxima que diz que *'o cliente tem sempre razão'*. Cabe ao professor, portanto, conquistá-lo e fazê-lo com eficiência; questão esta bastante polêmica entre os educadores que buscam resistir a essa tendência sem muito sucesso.

A assimilação do discurso informal levou ao esmaecimento das fronteiras entre o público e o privado, que é caracterizado, na escola, pela indiferença ou negação das hierarquias. É claro que, muitas dessas transformações foram decorrências de tentativas de se dar mais voz ao aluno, principalmente no processo ensino-aprendizagem; porém, elas ocorreram de tal modo que parece ter havido uma inversão, às vezes radical, nas posições. Os aluno/os pais, *i.e.*, 'o cliente', passaram a ditar as regras de funcionamento da escola. Não obstante, esse aparente 'empoderamento' do aluno e da família sobre a instituição escola resulta em uma nova forma de assujeitamento, pois, embora lhes seja dado o poder de mudar e interferir no funcionamento e normas da escola, eles devem se submeter, ao mesmo tempo, às pressões do mundo capitalista globalizado. Dos professores, por sua vez, é exigida a total atenção à necessidade de desenvolver nos alunos habilidades enfatizadas por esse novo capitalismo. Dentre elas figuram, por exemplo, a demanda por um indivíduo autônomo, crítico, criativo, usuários de tecnologia e constantemente ávidos por aprender, para que cumpram a agenda do modelo capitalista no qual vivem, sob pena de serem excluídos

### **Globalização: a Exclusão na Inclusão**

Assim, se por um lado, essa nova era parece permitir que os indivíduos possam, como parafraseou Moita Lopes (2003), "navegar por discursos nunca dantes navegados", possibilitando a inclusão de culturas, grupos, crenças até então marginalizados; por outro, esse é um mundo excludente e regulador, pois os discursos que circulam livremente não são acessíveis a todos. Embora a

concepção de uma sociedade globalizada tenha surgido com o intuito de assimilar e congregar as diferenças existentes no mundo, o que constatamos é que o processo de globalização tem gerado uma série de outros problemas. Os efeitos desse processo têm, por exemplo, derrubado o mito de que todo o esforço concentrado na tentativa de derrubar fronteiras e descentralizar o poder faria com que as nações pudessem, enfim, se comunicar com maior rapidez e liberdade e, finalmente, resolver os seus problemas conjuntamente, o que traria benefícios para os indivíduos. A falácia reside no fato de que o poder descentralizado não significa ausência de controle e, além disso, ao contrário do que se propagou, o controle exercido no mundo globalizado não tem favorecido os países periféricos, uma vez que, na prática, a globalização parece impor sobre eles padrões universais de crenças, modos de agir e de ser.

Nesse mundo “as formas de relações econômicas são implacáveis, não aceitam discussão e exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos de cena ou permanecem escravos de uma lógica indispensável ao funcionamento do sistema como um todo” (Santos 2002:45). Sobre isso, Santos afirma ainda que “as fronteiras mudaram de significação, mas nunca estiveram tão vivas (...). Os sujeitos e a humanidade desterritorializada é”, segundo ele, “apenas um mito” (*Idem*, p.42). O resultado é a exclusão na inclusão, uma das facetas perversas da globalização, pois o acesso aos meios de comunicação, a possibilidade de se locomover e de poder participar no mundo do trabalho não são acessíveis a todos. Assim, de acordo com Santos (*Idem*, p.28), “a ideologia de um mundo só e da aldeia global considera o tempo real como um patrimônio coletivo da humanidade”, o que, de fato, não acontece.

## Os Professores de Línguas na Contemporaneidade

*I am not a teacher, but an awakener.*

(Robert Frost)

Vimos que “o acesso aos discursos da diversidade e da diferença que constroem o mundo multicultural” (Moita Lopes, 2003:06) é restrito àqueles que desfrutam de meios econômicos para se moverem globalmente. Por essa razão, quanto maiores forem as oportunidades que levam as pessoas a aprenderem com as outras, maior possibilidade de sucesso elas têm dentro do modelo desenhado pelo novo capitalismo. É nesse sentido que os professores de línguas podem ocupar um lugar central na contemporaneidade. É preciso, no entanto, que eles compreendam que “a diversidade cultural e lingüística é agora uma questão central e crítica, e que, conseqüentemente, o significado da pedagogia de letramento também mudou” (Cope e Kalantzis, 2000:14). Os processos de aprendizagem devem levar em conta as relações entre diferenças globais e locais e, sendo assim, os professores devem incluir nos seus projetos as diferentes subjetividades, interesses, intenções e objetivos que os alunos trazem consigo no aprendizado. Assim, Lankshear & Gee (1997:13) argumentam que, como professores,

[...] devemos trilhar um caminho cuidadoso que proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem as habilidades que lhes permitam acessar novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem [...]. Os alunos precisam também desenvolver a capacidade de falar por si mesmos, negociar, e serem capazes de participar criticamente em relação às condições de suas vidas profissionais.

Moita Lopes (2003:04) chama a atenção para o fato de que “vivemos em um mundo que está sendo reconstruído em outras bases, tendo em vista uma série de mudanças culturais, econômicas, sociais, tecnológicas pelas quais estamos passando”. As suas contradições, no entanto, têm a ver com o fato de que

embora as pessoas sejam estimuladas a pensar coletivamente, o que se espera, de fato, é que elas tragam soluções individuais para os impasses existentes. Essa individualização, no entanto, “não é baseada na decisão livre dos indivíduos” (Beck, 1995:25). Assim, as pessoas vivem projetos individuais coletivamente e experimentam riscos pessoais. Segundo Bauman, este é um mundo fluido, de livres escolhas individuais, onde tudo é da responsabilidade da pessoa. Nele “cabe ao indivíduo descobrir o que ele ou ela é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo (...) Cabe ao indivíduo domar o inesperado para torná-lo uma diversão” (Bauman, 2000:60).

É, portanto, nesse contexto sócio-político, contraditório e fragmentado que os professores de línguas se situam. Ele é um espaço social produzido pelos discursos que circulam em quantidades cada vez maiores. Porém, muitos deles podem ser contestados por meio da produção de contra-discursos, pois, conforme aponta Foucault (1979), o poder não é somente opressor e estático; ele produz reação. Nesse sentido, o discurso tem um papel fundamental na vida social uma vez que ele pode ser um instrumento de manutenção ou de resistência ao poder. O discurso é um poder a ser tomado (Fairclough, 1992), o que significa que aquele que o tem pode, em qualquer momento, ser destituído dele.

Sabemos que na contemporaneidade as fronteiras perderam a sua significação. Na sociedade desterritorializada (Bauman, 1999), as instituições já não têm os seus limites tão bem demarcados. Nela, o poder, não se instala em um lugar; ele circula por todos os espaços, exercendo uma forma de controle sem precedentes (Hardt & Negri, 2004). O acesso ao saber, por sua vez, não é possibilitado somente por intermédio da escola. A tecnologia e os recursos midiáticos tornaram disponíveis informações de toda a natureza. Nesse contexto, a educação formal realizada nas escolas passou a ser questionada, o que não ocorria antes. Embora o saber seja o instrumento de trabalho do professor, ele não tem mais o controle absoluto dele e sobre ele. São nítidos os efeitos das mudanças dessa nova configuração social, tanto na prática

educacional quanto na visão de educação da sociedade. As necessidades das pessoas se multiplicaram e as expectativas em relação ao que as escolas devem oferecer também. O saber do professor passou a ser questionado e, ao mesmo tempo, ele precisa interagir com os saberes produzidos na sociedade para que possa, de fato, contribuir para a participação efetiva dos indivíduos no mundo.

É nesse sentido, pois, que os professores e a comunidade escolar são desafiados a pensar criticamente sobre os projetos da sociedade global. É possível que eles estejam ainda presos à noção disciplinar na qual foram formados, e, por essa razão, enfrentam dificuldades em lidar com as novas relações de poder, os novos discursos e o modo como são posicionados na escola e na sociedade. Deles é esperado que estejam cientes de que há uma demanda por um novo sujeito e que atenda a ela. Mas, ainda assim, eles podem agir de modo a questionar as imposições da sociedade e não apenas obedecer aos seus anseios. Eles podem, acima de tudo, contribuir para que os alunos compreendam o mundo do qual fazem parte e, conseqüentemente, tenham condições de se posicionar em relação a ele.

Assim, os professores de línguas têm crucial importância no processo educacional como potenciais elaboradores de um projeto pedagógico, pautado em uma perspectiva crítica da linguagem e em uma pedagogia de multiletramentos<sup>4</sup>, que abre a possibilidade de acesso ao mundo plural, multicultural e altamente semiotizado em que vivemos (Cope & Kalantzis, 2000). Para isso, é preciso que estejam atentos ao fato de que o ensino de línguas não é uma atividade neutra situada em um vácuo social (Moita Lopes, 2003; Pennycook, 1994, 1995). Os professores devem, por essa razão, avaliar criticamente as implicações da sua prática na produção e reprodução de discursos.

---

<sup>4</sup> Multiletramentos são práticas sociais situadas que se baseiam na compreensão de que para agir no mundo social as pessoas precisam de letramentos múltiplos: letramento computacional, letramento escolar, letramentos no trabalho e outros, como um modo de tornar a sua participação na vida contemporânea mais efetiva.



A centralidade do discurso na vida contemporânea<sup>5</sup> coloca, pois, os professores de línguas em uma posição de relevância nos debates sobre linguagem, multiletramentos e multiculturalismo (Cope & Kalantzis, 2000) e os convida a incluí-los nos seus planejamentos. Eles são, conseqüentemente, responsáveis pelo acesso dos alunos a significados que circulam na vida social diferentes daqueles com os quais estão acostumados (Moita Lopes, 2003; Pennycook, 2001; Cope & Kalantzis, 2000); discursos esses que constroem identidades e influenciam os modos de agir no mundo. Sendo assim, ou os professores de línguas se posicionam criticamente em relação aos discursos que constroem o novo sujeito e a nova ordem mundial ou ficam à margem, contribuindo para a exclusão dos sujeitos aprendizes<sup>6</sup>. Eles devem, outrossim, “transformar a cultura da escola e as identidades profissionais” (Celani e Magalhães, 2002:322), para que seja possível caminhar em sintonia com as mudanças por que passa a vida social na atualidade, tornando os discursos disponíveis principalmente para aqueles que estão impedidos de participar do mundo global, por estarem posicionados à margem dele.

Aos professores de línguas não cabe somente a preocupação com o ensino dos tópicos lingüísticos, *per se*; eles devem olhar para além deles. Acima de tudo, é importante que percebam a linguagem como um modo de construção do mundo social, de expressão de idéias, conhecimento, dúvidas etc. Esses professores devem proporcionar aos alunos a oportunidade de ter acesso a diferentes textos e usos da palavra escrita e oral. Precisam contemplar as múltiplas formas de ser, agir e os múltiplos significados produzidos nas práticas discursivas das quais as pessoas fazem parte. É também importante que criem, por meio de debates e do exercício constante de reflexão, condições para a produção de contra-discursos, que visem questionar certas práticas e, assim, contribuir para que os alunos possam exercer a sua cidadania. Aos professores cabe, em suma, refletir sobre a influência do contexto social macro no espaço escolar, ou seja, os efeitos das questões da vida social na sala de

---

<sup>5</sup> Cf. Fairclough, 1989/1992/1997; Moita Lopes, 2003; Santos, 2002; Gee, 2000.

<sup>6</sup> Cf. Pennycook, 1993, 2001; Moita Lopes, 2003; Cope & Kalantzis, 2000; Bannell, 1998, 1999.

aula; questões essas com as quais os professores têm que lidar, quer queiram quer não (Pennycook, 1994).

## Referências

BANNEL, R. I. *Power, communication and the construction of intercultural understanding.* In: M, BIHARINE PARTOS (ed.) **IATEFL Global Issues.** SIG Newsletter No. 5, spring, Whitstable: IATEFL, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Towards critical reflection in teaching education.* Paper presented at VI Braz-Tesol Convention, Recife, Brazil, 1998b.

\_\_\_\_\_. *The cultural politics of EFL teacher education.* In: **The Proceedings of the XIV ENPULI,** (Ed.) V. L. Menezes de Oliveira e Paiva, Belo Horizonte: ABRAPULI, 1999.

BAUMAN, Z. *Liquid modernity.* UK: Polity Press, 2000.

\_\_\_\_\_. *Globalização. As conseqüências humanas.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores. (1999)

BECK, U. *Introdução: O que significa modernização reflexiva?* In: GIDDENS, A.; LASH, S e BECK, U. *Modernização reflexiva.* SP: Editora da UNESP, 1995.

CELANI, M. A. e MAGALHÃES, M. C. *Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução.* In: MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C. (Org.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. 2002, pp. 331-6.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity.* Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COPE, B. e KALANTZIS, M. *Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea.* In: COPE, B. e KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

DELEUZE, G. *Post scriptum sobre as sociedades de controle.* In: DELEUZE, G. **Conversações.** Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992. pp. 219-26.

FAIRCLOUGH, N & WODAK, R. *Critical discourse analysis.* In: VAN DIJK, T. A. (Ed.). **Discourse as social interaction.** London: Sage, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change.* Londres: Polity Press, 1992.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora UNB, 1992/2001.

\_\_\_\_\_. *Language and power.* London: Longman, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979/2002.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso.* 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1971/2001.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir.* Petrópolis (RJ): Vozes, 1975/2002.

GEE, J. P. *New people in new worlds. Networks, the new capitalism and schools.* In: COPE, B e KALANTZIS, M (Eds.) **Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures.** Londres: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. *Orality and literacy: From the savage minds to ways with words.* In: MAYBIN, J. (Ed.) **Language and literacy in social practice.** Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrolado.* Rio de Janeiro: Record, 2000.

HARDT, M. & NEGRI, A. *Império.* Tradução: Berilo Vargas, 6. ed. São Paulo: Record, 2004.

HARDT, M. *A sociedade mundial de controle.* In: ALLIEZ, E. **Deleuze: Uma vida filosófica.** Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 2000. pp. 357-72.

IANNI, O. *Teorias da globalização.* São Paulo: Civilização Brasileira. 2000.

LANKSHEAR, C. & GEE, J. P. *Language literacy and the new work order.* In: LANKSHEAR, C. **Changing literacies.** Buckingham: Open U.Press, 1997.

MOITA LOPES, L.P. e BASTOS, L.C. (Org.). *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares.* Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES L.P. *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.* Campinas: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Discursos de Identidade: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.* Campinas: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas de diferenças,* 2003.

\_\_\_\_\_. *A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política,* 2003.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics. A critical introduction.* Londres: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

\_\_\_\_\_. *English in the world/the world in english.* In: TOLLEFSON, J. W. (Ed.) **Power and Inequality in Language Education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *The cultural politics of english as an international language.* London: Longman, 1994.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização.* Rio de Janeiro. Record, 2000/2002.

WERTSCH, J. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action.* London: Harvard University Press, 1991.