



ENTRE RESISTÊNCIAS, DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES: A EMERGÊNCIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO SOB LENTES DISCURSIVAS

Among resistance, challenges and (im)possibilities: the emergence of the English language teacher in Higher Technological Education under discursive lens

Lucas Rodrigues **LOPES** (Fatec Mogi Mirim/Iel – UNICAMP, Brasil)

Cátia Veneziano **PITOMBEIRA** (Fatec Praia Grande, Brasil)

RESUMO: *A sociedade hipermoderna imprime novos olhares e, conseqüentemente, novas lentes para o professor de língua inglesa no ensino superior tecnológico a fim de romper com as resistências, vencer os desafios e refletir sobre as (im)possibilidades exigidas para a construção de saberes capazes de formar um profissional competente e capacitado cujas práticas sociais atendam, principalmente, a demandas do mercado de trabalho deste século bem como as concepções de sujeito, de subjetividade e da construção do conhecimento. As teorias do discurso sustentadas pela natureza dialógica da linguagem, conforme proposto por Bakhtin (2006), entrelaçadas pelas lentes da teoria da Complexidade apresentada por Morin (2000) e Moraes (2004) possibilitam essas novas perspectivas que auxiliam a compreensão e consciência da complexidade humana nos aspectos social, profissional e cultural.*

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Complexidade; Hipermodernidade

ABSTRACT: *The hypermodern society prints new eyes and consequently new lenses for the English language teacher in technological higher education in order to burst the resistances, to overcome the challenges and to reflect on the (im)possibilities required for the construction of knowledge capable of educating a competent and skilled professional whose social practices meet, mainly, the demands of the labor market of this century as well as the conceptions of subject, subjectivity and the construction of knowledge. The theories of discourse supported by the dialogic nature of language proposed by Bakhtin (2006) intertwined by the lenses of Complexity presented by Morin (2000) and Moraes (2004) make possible these new perspectives that help the understanding and awareness of human complexity in social, professional and cultural aspects.*

KEY-WORDS: Discourse; Complexity; Hypermodernity

INTRODUÇÃO

Novas perspectivas, novos desafios, novos valores e crenças fazem emergir um novo sujeito hipermoderno que, diante das novas tecnologias, busca (re)desenhar novos contornos tanto para o presente quanto para o futuro no qual a sobrepotência técnico-científica seja pauta de transformação. A preocupação do homem hipermoderno com o tempo, na sociedade atual, não tem se restringido mais unicamente ao âmbito do trabalho. Ele não fica mais preso ao passado, já que suas experiências e vivências no presente têm

exercido crescente pressão, exigindo dele domínio de competências para que seja parte da construção do todo que se exige no mercado de trabalho. A fim de melhor compreender a condição que constitui o agir e a construção de saberes na sociedade atual, ancoramo-nos em Lipovetsky (2004, p. 75) que discute que

O que define hipermodernidade não é exclusivamente a autocrítica dos saberes ou das instituições modernas; é também a memória revisitada, a remobilização das crenças, a hibridização individualista do passado e do presente. Não mais apenas a desconstrução de tradições, mas o reemprego delas sem imposição institucional, o eterno rearranjar dela conforme o princípio de soberania individual

Dessa maneira, a hipermodernidade imprime significativas mudanças no modo em que são (des)construídos os sentidos e nas características plurais de práticas sociais no âmbito sócio-político-econômico-ideológico-educacional, impondo, particularmente na esfera educacional, desafios pertinentes à prática docente para a educação linguística.

Traçando um paralelo, observamos que, há alguns anos, vivíamos numa sociedade em que imperavam como pilares de sustentação a família, a igreja e determinadas crenças e valores. Esses dominavam a constituição da sociedade e lhe serviam de égide. Hoje, percebemos que nossos alunos, como sujeitos hipermodernos, operam a partir de alguns princípios constitutivos que são: 1) a democratização do espaço público 2) a extensão da tecnologia 3) o desenvolvimento da sustentabilidade que lida com riscos ambientais e a preocupação com o planeta. Sob essa faceta, Lipovetsky (2004, p. 98) discute que, na hipermodernidade, o tempo é acelerado, se rarefaz, é o reinado da urgência, as agendas estão superlotadas, o tempo extrapola o mundo do trabalho. Mas, também por outro lado, surgem construções mais personalizadas dos usos do tempo: um poder maior de organização do tempo.

Com esse percurso em mente, conseguimos notar que os paradigmas da ciência sofreram, ao longo da história, mudanças e reestruturações que foram extremamente necessárias para a hipermodernidade ao permear visões de verdade inspiradas pelo divino; da racionalidade da causa e efeito ao descartar o contexto, a subjetividade e o emocional; da fé acima da racionalidade do pensamento (teocentrismo); o racionalismo do homem em sua individualidade diante da natureza (antropocentrismo) com o predomínio da certeza e da objetividade do conhecimento. Sobretudo, estar entre a prática de ensino e a teoria pode ser o momento de contemplar as partes de um todo, as idas e vindas e ter de lidar com as (des)ordens, com o (des)controle e com a imprevisível tarefa

de (re)traçar rotas e cursos ao ensinar. A complementaridade dos opostos a partir do diálogo existente entre eles é ilustrada por Sommerman (2009, p. 66)

Os opostos se articulam e se unem sem se anularem. A unidade construída vai além da simples justaposição dos contrários. Os opostos interagem e formam uma unidade, configurando outro nível de realidade. Os opostos não desaparecem. Ao deixarem de interagir, voltam ao nível anterior, ao nível das oposições. Os opostos radicais, como a clausura e a abertura, não se superam. Eles convivem.

Dessa perspectiva, o ensino fragmentado, disciplinar, tradicional, linear, reprodutivista com enfoque no resultado destoa da realidade ao impedir uma visão global do ser humano, muito embora seja essa a prática de uma grande parte dos professores. Nessa direção, Moraes (2004, p.50) defende que “a educação atual continua gerando padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas”.

É a partir desse novo olhar que percebemos a emergência de formar um ser planetário capaz de responder a demandas desse período hipermoderno em que vivemos, mas para isso faz-se necessário uma profunda reflexão, ânimo e muita disposição para mudar o pensamento; uma mudança por parte do professor, também do aluno e pais.

O paradoxo vivido pela sociedade hipermoderna é repartido entre o excesso e a moderação gerando ao indivíduo uma desestabilização e fragilização por estar focado no imediatismo e na instantaneidade. Lipovetsky (2004, p. 8) assim define a fragilidade do indivíduo hipermoderno

O indivíduo hipercontemporâneo (ou hipermoderno), mais autônomo, é também mais frágil do que nunca, na medida em que as obrigações e as exigências que o definem são mais vastas e mais pesadas. A liberdade, o conforto, a qualidade e a expectativa de vida não eliminam o trágico da existência; pelo contrário, tornam mais cruel a contradição.

Assim, essas mudanças representam um estopim de momentos de (im)possibilidades, (in)certezas, (des)conforto, (in)segurança e instabilidade em toda a sociedade sensível e ávida de uma dinâmica de sistema complexo explicitamente regido pelos operadores dialógico, recursivo e hologramático apresentados por Morin (2007, p.73) e não mais por uma visão reducionista, fragmentada, simplificada e linear característica do paradigma tradicional. Vivemos o desafio da reflexão para uma



transição; um deslocamento de uma dada zona de conforto em prol de uma mudança de pensamento.

A EMERGÊNCIA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS-CULTURAS ESTRANGEIRAS NA HIPERMODERNIDADE NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Como professores de língua inglesa em cursos de tecnologia, podemos afirmar que a construção do sentido deixou de ser unívoca e categórica e assumiu o lugar da multiplicidade, da provisoriedade, da individualidade e do grupo. Reconhecemos que a aula de língua inglesa tem deixado de ser o espaço em que manuais didáticos prescritivistas dominam.

Hoje, a partir de nossas vivências, vemos a sala de aula de língua inglesa como um espaço movediço, escorregadio e imprevisível, já que, emprestando da Biologia o conceito de organismo, a sala de aula é um organismo vivo, do qual temos apenas um possível desenho de todas as possíveis ramificações que podem vir a desdobrar. Escorregadio devido à quebra e às rupturas emergentes entre o conteúdo e a forma, visto que vivemos tempos hipermodernos que (re)desenham inúmeras formas de ensinar e buscam, na dicotomia novo-velho, tecnologias e (ex)ensões para ensinar línguas. Tensões, porque as instituições ditas de ensino superior se constituem de regras que, aparentemente, causam silenciamentos e calam reflexões que (des)constroem um paradigma a ser seguido e estabelece polaridades entre o real e o ideal. Inegavelmente, desafiamos e somos desafiados no que tange à autonomia e à abordagem discursiva da linguagem, aproveitando-nos do caráter dialógico da linguagem. A aula tem, sim, um preparo prévio, mas é acontecimento do agora, é como se diferentes partes de uma engrenagem fizessem o motor, que é a sala de aula, entrar em ignição.

Entendemos, como professores de língua inglesa, em cursos superiores tecnológicos, o conceito de hipermodernidade como a necessidade de adaptar-se de um modo flexível e fluido ao novo ritmo imposto por essa transição. Sob lentes da Complexidade e, com possíveis entrelaçamentos com as teorias do discurso, identificamos algumas vezes uma prática docente que caminha em dissonância da sociedade contemporânea, isso porque o paradigma tradicional de ensino vive hoje uma crise caracterizada por Marcondes (1999, p.15) como “uma mudança conceitual, ou uma

mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos de ensino anteriormente predominantes de explicação”. O mundo, fora dos muros da universidade, reflete uma realidade na qual todos e tudo se conectam, vive-se em rede em que capturar consiste em ser capturado. Morin (2000, p. 17) alerta-nos que “o especialista se torna ignorante de tudo aquilo que não concerne à sua disciplina”. Também, para o teórico francês (2000, p.45), “o parcelamento e compartimentalização dos saberes impedem apreender o que é tecido junto”. Novamente, buscando entender o momento sócio-histórico cultural pelo qual passamos, recorremos a Lipovetsky (2007, p. 25-26) que propõe que

Hipermodernidade: uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer [...]

Desse modo, se a sociedade atual se constitui pela dúvida e pela incerteza, o profissional que ensina línguas terá de se apropriar do pensamento complexo ora para agir em favor de sua própria formação ora pela formação de seu aluno. Isso se efetuará pela busca do viés complexo emergente do/no interrogar, questionar duvidar, pensar e repensar a sua própria formação e o seu papel formador na escola que atua(rá).

Além disso, valendo-nos da natureza dialógica da linguagem e do que é proposto por Bakhtin (2006, p. 114), percebemos que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. A esse respeito, Lopes (2010, p. 15) afirma que “toda palavra tem duas faces. Ela procede de alguém, como pelo fato de que ela se dirige para alguém”. De tal modo, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o ouvinte ocupa simultaneamente uma posição responsiva. Ele pode concordar ou discordar dele, completá-lo, aplicá-lo e prepará-lo para usar.

Ainda, com olhos voltados para o viés da Complexidade, trabalhamos num princípio dialógico que permita o vínculo de elementos/pensamentos antagônicos e que propiciem o entendimento de uma recursão organizativa, auxiliando o (futuro) professor a entender que somos, ao mesmo tempo produto e produtores de saberes e da cultura escolar; e que auxilie no entendimento do princípio hologramático, percebendo que o todo está nas partes e a parte está no todo. Por isso, compreender o outro, compreender a si e ao mundo exige consciência da complexidade humana. Uma nova formação passa pela compreensão de que a complexidade

[...] é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e, em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita de reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2000, p. 104)

Diante dessas afirmações morinianas, buscamos um possível entrelaçamento com o que é apresentado por Lopes (2010, p. 26) no qual para o autor “toda palavra pressupõe um outro, a quem a fala deve ser ajustada, de quem antecipa reações e mobiliza planos. O outro é também outro discurso e outros textos”. Então, a partir disso, compreende-se o ato de comunicação como fundante no caráter social e é o produto de trocas, atentando para o fato de que haverá sempre um contexto que é o conjunto de condições de vida de determinada comunidade linguística.

Por isso, tecer fios de conhecimentos práticos intercalando-os às linhas de conhecimentos teóricos no qual matizes sociais, profissionais e culturais misturam-se na tentativa de fazer emergir um aluno que esteja preparado para o mercado de trabalho e consiga (re)ligar os saberes apreendidos e aprendidos no espaço escolar a fim de agir na vida profissional.

Por fim, entendemos a atuação do docente de línguas-culturas estrangeiras no ensino superior tecnológico como um ato que marca e demarca a emergência de um olhar plural que considere a diversidade em diferentes subjetividades, histórias de vida de cada discente, valores e crenças, além de o modo de atuar estabelecidos e consolidados pelo mercado de trabalho – pilar de sustentação importante no jogo de forças que seleciona aquele que melhor detém um conjunto de habilidades e competências integradas no uso da língua-alvo.

Também, temos colocado, a partir de uma perspectiva complexo-discursiva, aos alunos dos cursos tecnológicos que desenvolvam o conhecimento da língua inglesa em caráter global extrapolando o conhecimento acadêmico de regras gramaticais e de meras situações comunicativas dissociadas do saber tácito e subjetivo construído e validado pela construção dos saberes sustentada por experiências vividas também no mercado de trabalho.

Algumas tímidas práticas versam sobre um ensino que integre os saberes; que aproxime áreas afins e distintas para gerar o novo, o novo transformado, ressignificado,

multidimensional, multidisciplinar, contextualizado, interativo, problematizador, integrador, colaborativo e abrangente.

Sobre a conexão e interlocução dos saberes Pitombeira (2013, p. 35) advoga que

A partir da articulação dos saberes entre as disciplinas, é possível formar um indivíduo capaz de construir novos conhecimentos, capaz de transcender aquilo que vê a partir de diferentes percepções, capaz de lidar com o acaso e com situações inesperadas, um ser que pense diferente e com autonomia e que, conseqüentemente, tenha a possibilidade de agir de forma diferente e seja capaz de transformar ações concretas.

Dessa forma, podemos pensar numa engrenagem, como construção de sentidos de modo interconectado e complexo: um processo que une pensamentos originários de contextos sociais tão conturbados e multiculturais.

CONCLUSÃO

Ao propormos um encontro entre Morin e Bakhtin, tínhamos em mente, com base em nossas experiências de sala de aula, pensar em uma reforma do que se pensa a respeito de nossa própria prática docente em cursos superiores tecnológicos. Entrelaçando as bases teóricas e propondo a (des)construção do conhecimento e de certas metodologias já ultrapassadas no que tange ao ensino de línguas, Bakhtin rompe com a escola tradicional ao trazer à baila a dimensão dialógica da linguagem quando afirma que somos nós humanos que produzimos enunciados e que o enunciado marca nossa existência. Esse aspecto é recorrente em Morin, pois o teórico francês afirma que a constituição do homem se dá a partir de diferentes esferas. Sendo assim, só pode ser interpretado se visto pelo viés biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Além disso, há sempre planos econômicos, sociológicos e religiosos que desenham sua atuação. Tendo em mente essa característica do homem terreno, atentamos para as condições de produção dos discursos e das práticas sociais, porque a instituição escolar é constituída e atravessada por múltiplos territórios no conjunto de fazeres, saberes, normas, proibições, ideias e valores.

Com Bakhtin, compreendemos que, durante a aula de língua inglesa, podem emergir, sim, momentos de tensão, porque estamos sempre num movimento de ir além do excedente propiciado pela visão. Mas, é preciso (re)pensar a condição de quem ensina há anos, porque compomo-nos outro e compomos outros. Somos (in)acabados, somos espaços abertos e o por vir. Por isso, a língua que se ensina é organismo vivo; exige de

quem ensina e aprende interação das partes-(re)agentes. Quando trouxemos, à discussão, uma intersecção do viés da Complexidade e de uma visão discursiva, pensamos na emergência de um diálogo que ate novos nós e desate os velhos diante de concepções de sujeito, subjetividade e construção de conhecimento.

O pensar complexo-discursivo remete à compreensão de que não existem possibilidades de transmissão de conhecimento único, verdadeiro e imutável. Além disso, a relação professor-aluno mediada pelo conhecimento é, por si só, uma relação entre subjetividades complexas e, em permanente, construção do real. Maturana e Varela (2005, p. 264) sintetizam bem a ideia de (re)pensar a formação de professores de línguas, a partir dos estágios supervisionados, quando afirmam que:

[...] nossos 'pontos cegos' cognitivos são continuamente renovados e não vemos que não vemos, não percebemos que ignoramos. Só quando alguma interação nos tira do óbvio – por exemplo, quando somos bruscamente transportados a um meio cultural diferente -, e nos permitimos refletir, é que nos damos conta da imensa quantidade de relações que consideramos como garantidas. (Maturana e Varela, 2005, p. 264)

Para concluir, podemos dizer que o professor estará sempre no entre-meio. Ele é o responsável por perturbar a agitação do ambiente escolar. É ele quem traz na mala novas invenções que conectam partes-todo e todo-partes: suas ações didáticas, os companheiros de sala de aula e outros componentes do ambiente de aprendizagem. Além disso, essas perturbações, que podem ser provenientes de agentes externos, desencadeariam diferentes mudanças estruturais no organismo vivo que é a sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. 2006. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LIPOVETSKY, G. 2004. *Metamorfoses da cultura liberal*. Trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina.

LIPOVETSKY, G. 2007. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo, Companhia das Letras.

LOPES, L.R. 2010. *O blogueiro e suas práticas – corpos carnavalizados e interações multifacetadas*. 122f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos.

MARCONDES, D. A. 1999. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Z. *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez.

MATURANA, H.; VARELA, F. 2005. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 5ª. ed.

MORAES, M.C. 2004. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Vozes.

MORIN, E. 2000. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, E. 2007. *Introdução ao pensamento complexo*. Sulina.

PITOMBEIRA, C.V. 2013. *Caminhos da formação tecnológica a distância: a complexidade emergente no desenho de curso de licenciatura*. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos em Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

SOMMERMAN, A. et al. 2009. O que há entre teoria e prática? Há o mundo da vida. In: Santos, A.; Sommerman, A. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação*. Porto Alegre: Sulina.