

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

ANA PAULA FERREIRA FARAGO

**CONTEMPORANEIDADE E ESCOLA:
A PROCURA DO SUJEITO**

**Pouso Alegre, MG
2015**

ANA PAULA FERREIRA FARAGO

**CONTEMPORANEIDADE E ESCOLA:
A PROCURA DO SUJEITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Análise de Discurso

Orientador: Profa. Dra. Maria Onice Payer

Pouso Alegre

2015

Farago, Ana Paula Ferreira.
Contemporaneidade e Escola: a procura do sujeito / Ana
Paula Ferreira Farago. – Pouso Alegre, Univás: 2015.
60f.; Il.


Orientadora: Maria Onice Payer.


Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) –
Universidade do Vale do Sapucaí, 2015.

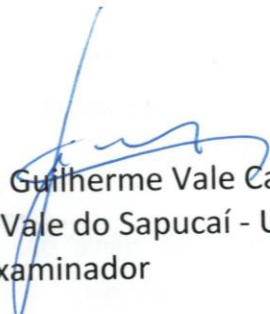
1. Sujeito. 2. Contemporaneidade. 3. Escola. 4. Discurso.
5. Tecnologia I. Universidade do Vale do Sapucaí. II. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "**CONTEMPORANEIDADE E ESCOLA. A PROCURA DO SUJEITO**" foi defendida, em 27 de março de 2015, por **ANA PAULA FERREIRA FARAGO**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98005121, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Prof.ª. Dr.ª. Maria Onice Payer
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Universidade federal de Minas Gerais- UFMG
Examinador


Prof. Dr. Newton Guilherme Vale Carrozza
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinador

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPPES)

Av. Prof. Tuany Toledo, 470 – Fátima I – Pouso Alegre/MG – CEP: 37550-000 – Fone: (35) 3449-9231

DEDICATÓRIA

Em sentidos não transparentes, ao meu início, meu meio e meu fim:

Minha mãe Arlete, exemplo de força e amor;

“Meu namorado” (nunca nomeado João Batista),

que sempre me apoiou, incentivou e fez acontecer meus sonhos;

Meu filho João Pedro, luz da minha vida.

Ao “amigo virtual” Marcelo Moura, que me possibilitou

viver novas formas de convivência e aprendizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, à Nossa Senhora das Candeias e a Santo Expedito, luz e força nas dificuldades.

À minha família, pela paciência e pelo enorme apoio nesta “longa ausência”, em especial a meu marido que arcou com minha falta.

À minha orientadora, professora doutora Maria Onice Payer, pela confiança e compreensão.

Ao professor doutor Leandro Rodrigues Alves Diniz por gentilmente aceitar fazer parte de minha banca.

Um agradecimento especial ao professor doutor Guilherme Carrozza pela disponibilidade constante e pelo apoio do primeiro ao último momento.

Em especial também agradeço à professora doutora Mírian dos Santos, pelo carinho sempre demonstrado.

Aos professores do Programa de Mestrado com os quais tive o prazer de estar, aos funcionários da secretaria e particularmente às “meninas” da biblioteca e do serviço de limpeza, sempre agradáveis e solícitas.

À Secretária Municipal de Educação, Cleidis Regina Chaves Modesto, pelo entendimento e amizade.

Ao diretor Rinaldo Vieira e professoras Fernanda, Juliana e Luciane pelas portas sempre abertas e o sorriso no rosto.

À amiga Carla Adriana Fernandes Patronieri, o carinho em pessoa, pela presença mesmo nas ausências;

Aos “nativos digitais” Pedro Augusto, Mariana, Ariani e Marlon pela disponibilidade e auxílio com seus olhares jovens sobre a vida.

FARAGO, A. P. F. *Contemporaneidade e Escola: a procura do sujeito*. 2015. 60 f. Dissertação – (Mestrado) Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí - Univás, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2015.

RESUMO

Situamos o tema desta pesquisa em condições sócio-históricas marcadas pelo ritmo acelerado, pelo excesso de informação, pela expansão (ou efeito de falta) de limites, características do período em que vivemos, propondo-me a analisar o modo de inscrição do sujeito que se constitui na contradição das práticas digitais cotidianas e o ambiente escolar. Pensamos também o discurso da pós-modernidade sobre as mutações da subjetividade no contemporâneo em face das tecnologias de linguagem, referindo-se ao sujeito de sucesso e ao sujeito-da-tecnologia. Como *corpus* foram selecionados materiais de linguagem produzidos por alunos de uma escola municipal de Pouso Alegre, coletados em uma publicação escolar e analisados a partir da teoria e metodologia da Análise de Discurso. O entendimento das questões levantadas vem ao encontro da necessidade de compreender o sujeito-aluno atendido por instituições educacionais que, em sua grande maioria, não vêm acompanhando adequadamente as mudanças da sociedade e vivem uma crise demonstrada pelos baixos índices de aprendizagem. A análise dos materiais de linguagem nos levou a sujeitos marcados pela ideologia de mercado, apontando para um processo de transição.

Palavras-Chave: Sujeito. Contemporaneidade. Escola. Discurso. Tecnologia

FARAGO, A. P. F. *Contemporaneity and School: (in) the search of the subject*. 2015. 60 f. Thesis (Master's Degree) - Language Sciences, University of Vale do Sapucaí - Univás, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2015.

ABSTRACT

The study entitled *Contemporaneity and School: (in) the search of the subject* sought to analyze the application mode of the subject-student that is in contradiction of everyday digital practices and the school environment. It also thought the discourse of post-modernity on mutations of subjectivity in the contemporary in the face of language technologies, referring to the subject of success and the subject-of-the-technology. As corpus were selected language materials produced by students of a municipal school in Pouso Alegre, collected and analyzed in a school publication as work theory and methodology of Discourse Analysis. The understanding of the issues raised comes against the need to understand the subject-student attended by educational institutions that, for the most part, do not come properly following the changes of society and live a crisis demonstrated by low rates of learning. The discursive analysis of research material sought in the texts produced regularities pointed what resonates from the "old" in this subject "changing".

Keywords: Subject. Contemporaneity. School. Discourse. Tecnology,

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. O percurso.....	8
1.2. Seguindo em frente	11
2. ANÁLISE DE DISCURSO	12
2.1. Se não origem, marco inicial.....	12
2.2. Alguns conceitos.....	14
2.3. O sujeito do Discurso.....	16
2.3.1. Posição-sujeito.....	18
2.3.2. Forma-sujeito	19
3. A CONTEMPORANEIDADE: GLOBALIZAÇÃO E INTERNET	24
3.1. Depois da Modernidade	25
3.2. Globalização: panorama ou foco?	26
3.3. Internet: um novo mundo se abre	29
3.4. Escola: entre o dizer e a ação	31
4. O DISCURSO EM ANÁLISE	34
4.1. Recortando sentidos.....	35
4.2. Sentidos em pauta.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
6. REFERÊNCIAS	50
7. ANEXOS	56

1. INTRODUÇÃO

1.1. O percurso

Ao entrar no Mestrado em Ciências da Linguagem, não pensava em trabalhar com temas relacionados à escola. Pelo contrário, minha intenção era focar nas questões das novas tecnologias, uma área que me atrai desde que o novo era programar em computadores com monitores de tela em fósforo verde e posteriormente gravar o resultado em fita cassete, isto no início dos anos 80. Alguns alunos da escola em que estudava e eu ganhamos uma bolsa de estudo para um curso de computação – Basic I e II. Somente eu fui. E um novo horizonte se abriu.

Chegava em casa após as aulas nos sábados à tarde e ficava imaginando como seria maravilhoso uma tecnologia como aquela na casa de cada um. Todos os livros poderiam ser catalogados, os endereços e telefones não se perderiam, as matérias da escola ficariam arquivadas, os cadernos de receitas estariam juntos e eu poderia escrever um programa que facilitasse a procura por elas - listadas em ordem alfabética, pelos ingredientes, pelo tipo, assado, frito, doce, salgado. Enfim, meu mundo poderia estar ali, no canto da sala, organizado e acessível.

Mas isso tudo não passava de sonhos na cabeça de uma adolescente de 14 anos que adorava ler e conhecer coisas novas. Pensar o diferente sempre esteve em mim e, talvez por isso, desenvolver uma pesquisa em uma zona de conforto, já que sou professora, não me parecia algo instigador o suficiente, pelo menos não tanto quanto a evolução da tecnologia nos quase 30 anos que me separavam do quase delírio de adolescência.

Com dupla formação em áreas distintas – magistério e comunicação social -, muitos questionamentos me acompanham e, por vezes, se entrelaçam em seus diferentes campos de dizer. Assim como não queria focar em temas que me direcionassem ao ensino, também não queria me envolver em questões relacionadas à mídia, assunto que minha experiência fornecia subsídios reais e poderia me propiciar também um terreno seguro. Então, em um movimento matemático não intencional/consciente, onde dois grandes conjuntos que me constituem são convocados e nenhum deles deveria prevalecer, busquei pelas relações de pertença

e continência entre eles. Na interseção de elementos, surgem o cenário digital e o sujeito contemporâneo.

Com esta delimitação, ainda existia uma gama enorme de inquietações – algumas ainda presentes, outras já acalmadas por outros pesquisadores, que neste íterim da pós-graduação, também se inquietaram e buscaram respostas.

Percebi então, ao me aprofundar no entendimento da Análise de Discurso, que minha constituição é multidisciplinar e minhas áreas de interesse amplas. Se minha atuação profissional se dividiu basicamente em duas, meu campo de estudos – formais e não formais – passa pela Administração, pela Música, pela Arte, pelo Design de Interiores, além do desde sempre interesse pela área da Saúde (Medicina, Nutrição, Psicologia).

Entendi que essas seriam as minhas condições de produção e o cerceamento do campo de estudo não era uma possibilidade. Assim, pensando sobre meu percurso, acresci mais um elemento que marca esta trajetória: a ideia de contribuir para uma mudança, para a superação de desigualdades.

A vontade de desenvolver algo relevante, principalmente ao meu ambiente próximo de atuação, de poder de intervir na realidade – no caso, o campo educacional –, unida à questão da contemporaneidade, amalgamada às tecnologias digitais, me levou a pensar a relação tensa entre alunos e escola em relação à aprendizagem e ao comportamento. Também foram recuperados alguns chavões que se instalaram no discurso sobre a educação atual, como “uma escola do século XIX”, “professores do século XX” e “alunos do século XXI”; “os pais não dão limites e estão repassando responsabilidades para a escola” ou “estamos vivendo uma crise moral; precisamos resgatar os valores”.

Diante disto – e deixando o tom confessional deste início de escrita, acredito necessário para se entender o lugar de onde falarei –, situamos o tema desta pesquisa em condições sócio-históricas marcadas pelo ritmo acelerado, pelo excesso de informação, pela expansão (ou efeito de falta) de limites, características do período em que vivemos, propondo-me a analisar o modo de inscrição do sujeito que se constitui na contradição das práticas digitais cotidianas e o ambiente escolar.

Como fundamentação teórica, ancoramos nosso trabalho na Análise de Discurso de linha francesa, uma disciplina que se constitui no entremeio da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo, porém tendo método e objeto próprios.

Partimos da hipótese de que vivemos entre sujeitos híbridos¹, aqueles que, em graus diferentes, foram individuados pelo Estado, mas também estão passando por mutações em sua forma-sujeito.

Assim, temos como objetivo geral compreender como o sujeito contemporâneo, assujeitado pelas novas tecnologias e em sua forma aluno, está se inscrevendo neste ambiente de contradições, que envolve práticas digitais e o funcionamento da escola. Pensamos também o discurso da pós-modernidade sobre as mutações da subjetividade no contemporâneo em face das tecnologias de linguagem, referindo-se ao sujeito de sucesso e ao sujeito-da-tecnologia. Para objeto desta pesquisa, serão consideradas as relações com a linguagem no ambiente escolar em experiências de escrita que deram espaço às questões geradas pela contemporaneidade. Focarei a investigação no sujeito aluno, aquele que, nascido em um mundo digital, se depara ainda com práticas escolares anteriores a essas condições, e com um ensino destituído de significação já desde as condições de produção anteriores ao amplo desenvolvimento das tecnologias de linguagem. Um ensino que, nas palavras de Orlandi (2004), “privilegia formas tradicionais e não dá acesso às outras formas que estão se gestando para saber o que fazer com elas, para que elas tomem suas formas, para dar-lhes futuro, elaborando sentidos antes não existentes, não realizados.”

Ao pensar a relação do sujeito com a linguagem como parte de sua relação com o mundo (Orlandi, 2007), selecionamos um *corpus* constituído por materiais de linguagem produzidos no ambiente escolar, analisados a partir da teoria e metodologia da Análise de Discurso. Como afirma Couto (2010): “Pensar na escrita, através do discurso, significa pensar nos dizeres que a constituem e que aparecem carregados de uma historicidade, na qual o sujeito capturado por uma ideologia tenta mobilizar a língua e significar.” Para composição desse *corpus*, serão utilizadas produções escritas de alunos entre o quinto e o sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Pouso Alegre, veiculadas em uma publicação escolar distribuída entre os alunos, educadores da unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação.

O material foi produzido durante oficinas de escrita que acontecem no contra turno das aulas regulares e que fazem parte do planejamento curricular, conduzidas pela pesquisadora enquanto profissional da Secretaria Municipal de Educação. Posteriormente, essas produções foram publicadas em uma coletânea escolar,

¹ Esclarecimentos sobre a nomeação serão apresentados no corpo do trabalho.

guardando as características ortográficas e gramaticais originais, pois a intenção ao criar esses momentos de produção era dar voz aos integrantes do grupo, não pensando nas questões de certo e errado das normas gramaticais e ortográficas.

1.2. Seguindo em frente

Além desta introdução, o presente trabalho apresentará outros três capítulos, seguidos pelas considerações finais. Resumidamente, no capítulo 2 abordaremos a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, fundada na Análise de Discurso. Nossa preocupação foi apontar as bases conceituais principais e que serão necessárias quando da análise do material de linguagem.

No capítulo 3, entendemos ser necessária a conceituação de parte importante das condições de produção contemporâneas, quando abordaremos concepções de contemporaneidade e globalização, suas relações com o advento da internet e o funcionamento da instituição escola nesta sociedade.

Em seguida, o capítulo 4 conterà as análises dos materiais de linguagem produzidos por alunos de uma escola municipal de Pouso Alegre em condições diferenciadas da aula regular e veiculadas em uma publicação distribuída à comunidade escolar. Nele, procuramos identificar modos de inscrição de um sujeito contemporâneo, assujeitado pelas novas tecnologias e sob os efeitos da mídia, que se exerce na linguagem em ambiente escolar.

2. ANÁLISE DE DISCURSO

Tendo como base para esta pesquisa os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso (daqui por diante AD), que colocamos em relação com a filosofia materialista contemporânea, pensamos ser importante apresentarmos neste capítulo, além dos conceitos que serão utilizados, o marco inicial da concepção com a qual trabalhamos, visto que para a mesma denominação (AD) podemos encontrar diferentes fundamentações e correntes.

Para os “não iniciados” nesta peculiar área, teríamos que esclarecer que a literatura produzida sobre este campo de conhecimento apresenta algumas variações conceituais assim como referenciais.

Neste intuito, apresentaremos um breve relato sobre o nascimento e o desenvolvimento da AD a qual tomamos por base, seguido de uma conceituação de alguns pontos-chave para a montagem do dispositivo de análise que vamos empreender.

Essencialmente trabalharemos com as produções de Michel Pêcheux e outros autores que trabalham com a mesma linha de pensamento no Brasil, salientando Eni Orlandi. Além dos trabalhos destes dois referenciais para a AD, destacamos os estudos de Maria Onice Payer e Cristiane Dias pela importância conceitual para sustentação de nossas considerações e discussão dos resultados de análise.

2.1. Se não origem, um marco inicial

França, final da década de 60 do século XX. O estruturalismo, com sua formalidade e rigor lógico, que reinavam desde a década anterior no campo das ciências humanas, encontra-se em seu limite. Do ponto de vista cultural e político, uma agitação toma conta do mundo. Paira no ar um sentimento revolucionário de busca de respostas para as interrogações que nesse contexto se colocavam.

Nesse momento de ebulição do pensamento filosófico-político e cultural, surgem considerações que formarão a Análise de Discurso, como um movimento de

reflexão e ruptura que, influenciado pelas ideias marxistas, parte da área da linguagem para entender o cenário político de então. Segundo Ferreira (sem data),

Do ponto de vista político, a Análise do Discurso (AD) nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo linguístico então vigente, visto como uma nova facção de tipo burguês. Ao lado dessa tendência revolucionária, a AD busca desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística. A rigor, o que a AD faz de mais corrosivo é abrir um campo de questões no interior da própria linguística, operando um sensível deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua, historicidade e sujeito, deixados à margem pelas correntes em voga na época. (p.40)

Tendo como principal articulador Michel Pêcheux, a AD se singulariza no campo da linguagem ao pensá-la em relação com a história e a ideologia, colocando o sujeito no centro das discussões. Esta abordagem traz a necessidade de articulação da linguística com outras áreas das ciências humanas, particularmente o materialismo histórico e a psicanálise, que têm suas noções ressignificadas ao se integrarem à perspectiva que veio a se tornar conhecida como “discursiva”.

No Brasil, o desenvolvimento da AD se deu pela dedicação de Eni Orlandi, que, a partir do fim da década de 1970, deu início a uma produção significativa na área, resultando, segundo Martins (2008), na construção de um dispositivo teórico e de análises próprios. Para Scherer (2007, *apud* Martins, 2008, p.40), a pesquisadora “institucionalizou e disciplinou um saber sobre a relação língua-sujeito-história, demarcando não só seu lugar nos estudos da linguagem, mas também o lugar de uma disciplina.” É de Orlandi (2006) a designação da AD como “disciplina de entremeio” assim proposta por tocar as bordas da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo, mas sem se confundir com eles, pois tem seu método de análise próprio e seu objeto próprio - no caso, o discurso.

Para a autora (1998, p.19), “ao reconhecer o discurso como uma noção fundadora de um campo de conhecimento específico”, o analista de discurso

vai trabalhar justamente na explicitação dos efeitos de sentidos que são a definição do que é discurso. E a compreensão disso não deriva da simples aplicação da linguística como se o discurso fosse apenas um instrumento. Não. O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem

analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. O que deve nos permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. E é essa, afinal, a tarefa do analista de discurso. (Orlandi, 1998, p. 19)

2.2. Alguns conceitos

Nossa intenção aqui será apresentar a fundamentação teórica da Análise de Discurso, focando em algumas noções-chave que constituem a sua base teórica e que são fundamentais para o desenvolvimento desta proposta.

Dito isto, apontamos a questão do sujeito como peça central para nossa produção, sendo a AD o lugar de onde partimos para compreendê-lo na contemporaneidade.

Assim, a presente pesquisa considera o sujeito como constituído pelo histórico e pelo simbólico – “Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.” (Orlandi, 2005, p.49)

Partindo deste pressuposto, somos levados a três conceitos fundantes na AD: sujeito, discurso e ideologia. Quanto ao primeiro, falaremos extensivamente mais adiante, apesar de termos ciência que a tríade conceitual apresenta inter-relações significantes. Por sua vez, sobre os dois últimos, a abordagem se fará na articulação de ambos, considerando o discurso como objeto que permite observar as relações entre ideologia e língua, lugar de onde emergem as significações.

Para Orlandi (2007a, p.15), “[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” Pensado desta forma, discurso não deve ser entendido como um texto onde se buscam marcas linguísticas, mas sim o sujeito e suas condições de produção se materializando, produzindo sentidos. Trata-se do *como* produz sentido, e não do que isso “quer dizer”. Para analisar o discurso, Pêcheux afirma ser “necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção, já que a exterioridade é o tecido histórico-social que o constitui” (Maldidier, 2003, p.23).

Enquanto a linguagem é considerada a materialidade específica do discurso, o discurso é considerado a materialidade específica da ideologia. Ideologia esta conceituada por Orlandi (1998, p.5) como “[...] sistema de evidência, e de significações experimentadas pelo sujeito, que propicia a ele sua realidade.” Em outro texto, a autora (1998, p.17) apresenta a ideologia do ponto de vista discursivo em comparação a noções que circulam em outros campos, afirmando que ela

[...] não é assim um conjunto de representações nem a ocultação da realidade. Discursivamente, a ideologia é uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e os sentidos. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido.

Antes de nos aprofundarmos na questão do sujeito, quando examinaremos o papel da ideologia em sua constituição, somos remetidos pelas conceituações acima a outras duas noções que foram apropriadas pela Análise de Discurso: formação ideológica e formação discursiva.

As duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault. [...] De Althusser, a influência mais direta se faz a partir do seu trabalho sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado na conceituação do termo “formação ideológica”. E será da Arqueologia do saber que Pêcheux extrairá a expressão “formação discursiva” da qual a AD se apropriará, submetendo-a a um trabalho específico (Brandão, 1994, p.18).

Para a AD, as formações ideológicas (FI) são representadas no discurso pelas formações discursivas (FD), ou na definição de Pêcheux (1995, p. 160), a formação discursiva é “aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.” É assim que podemos perceber a ideologia acontecendo no discurso.

Desta relação, chegamos à compreensão de que o processo de significação pressupõe mutações, pois funciona de acordo com as condições às quais está relacionado e, portanto, o sentido não está na palavra, na frase ou no texto, mas também na posição ocupada pelo sujeito que enuncia. Nas palavras de Pêcheux,

O sentido de uma palavra, de uma expressão de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as produzem, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem (Pêcheux, 1988, p.160).

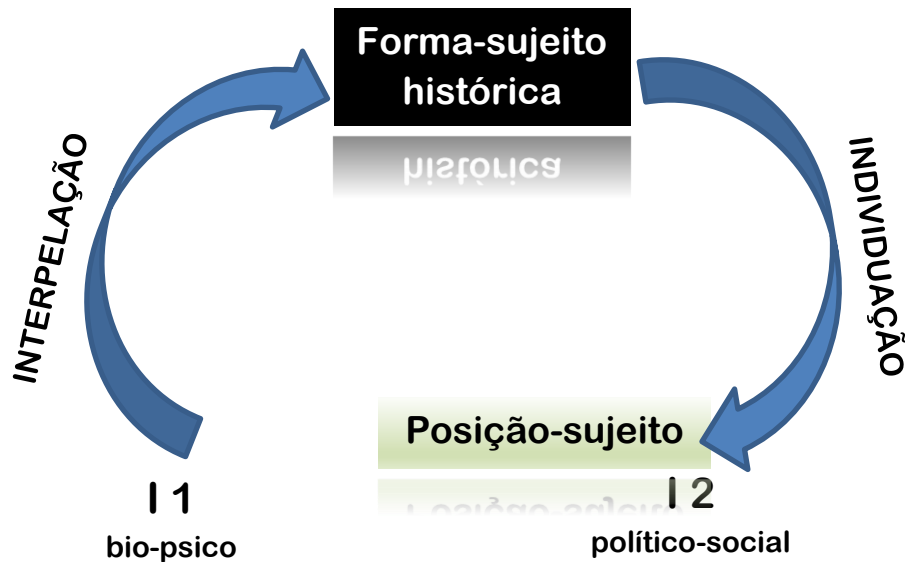
Da mesma forma, Payer (1998, p.144) relembra que “as palavras mudam de sentido de acordo com o lugar de onde se fala” e com isto as diferenças que ocorrem não acontecem “pela incapacidade de legibilidade, mas pela diversidade de posições em que se encontram aqueles que falam.”

2.3 O sujeito na teoria do discurso

A razão para tratarmos do conceito de sujeito separadamente se explica pelo papel fundamental desta noção para nossa proposta de trabalho, o que pede um maior detalhamento em sua abordagem, principalmente porque a mesma palavra representa duas condições distintas para a Análise de Discurso.

Para esclarecer este duplo funcionamento, vamos recorrer à teorização representada no esquema criado por Orlandi para demonstrar o percurso do indivíduo (bio-psico) ao sujeito (político social), retomando a questão da ideologia sob o ponto de vista de Althusser, para quem “não há ideologia senão pelo sujeito e para sujeitos”.

Figura 1 – Representação ilustrativa do processo de constituição do sujeito, segundo Orlandi



A autora propõe pensar em dois movimentos do processo, que acontecem ao mesmo tempo e são indissociáveis, porém distintos. O primeiro parte do indivíduo em primeiro grau (I1), ainda não-sujeito, que é interpelado pela ideologia no simbólico (língua) e passa a constituir a *forma-sujeito* histórica. No segundo movimento, que não acontece após, mas a um só tempo, ocorre a individuação do já sujeito pelas instituições, levando-o a ocupar *posições-sujeito* de acordo com sua identificação às várias formações discursivas existentes. De acordo com Orlandi, é esse o sujeito com o qual temos contato e nos relacionamos e que, segundo as palavras de Carrozza, “está numa relação contínua com a sociedade, constituindo-a ao mesmo tempo em que é constituído por ela. Individua(liza)do, o sujeito se relaciona socialmente [...], submetido a uma ordem que determina todo e qualquer dizer” (Carrozza, 2013, p. 61).

Ao sujeito da forma histórica – absoluto e universal – a referência se faz utilizando o S maiúsculo (Sujeito), diferenciando-o da categoria do sujeito discursivo, aquele que são vários, dependendo da posição-sujeito em que está se exercendo na linguagem.

Passemos, então, para uma conceituação mais específica de cada uma destas instâncias de sujeitos, que, de fato, são constituintes de um único.

2.3.1 Posição-sujeito

Como apontamos anteriormente, para a Análise de Discurso, não existe sujeito se não houver a submissão à língua e à história, pois ele se constitui no discurso (assim como o discurso se constitui com o sujeito, havendo uma relação de mutualidade). Ao afirmarmos isso, estamos apontando para um sujeito marcado em sua essência pela historicidade, concreto em um tempo e espaço que constantemente estão sofrendo alterações, o que o faz uma sempre construção.

Pela abordagem da AD, não se trata mais, portanto, de um sujeito empírico, ou abstrato e universal, e onipotente. Há na teoria um rompimento com esta representação e o sujeito da linguagem passa a não ser mais “o sujeito em si, mas tal como existe socialmente, interpelado pela ideologia. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se dizem” (Brandão, 1993, p.92). Porém, ele tem a ilusão (necessária para continuar dizendo) de que é fonte de seu dizer quando, de fato, está retomando sentidos já existentes. Dito de outra forma, os discursos já estão em processo quando nascemos, ou seja, somos nós que entramos no processo, como esclarece Orlandi (1999, p.35)

Esta ilusão, chamada “evidência do sujeito”, apaga nele a condição de ter sido interpelado pela ideologia, assumindo uma posição de “sempre-já-sujeito”. Tal processo explica na AD como resultado da afetação deste sujeito por dois tipos de *esquecimentos*, distintos mas interdependentes, dando origem a uma realidade discursiva, ilusória e necessária. O esquecimento número 1 – de caráter ideológico e inconsciente – resulta em um sujeito que acredita ser o criador de seu discurso. Pelo esquecimento número 2 – também chamado enunciativo –, o apagamento acontece sobre a operação de seleção entre o que é dito e o que não é. Sobre ele, Pêcheux afirma:

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao esquecimento pelo qual todo sujeito-falante seleciona no interior da formação discursiva que o domina, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia formulá-lo na formação discursiva considerada (Pêcheux, 1988, p. 173).

Tomado por estas ilusões necessárias, o sujeito – ocupante de um lugar na sociedade em uma determinada formação ideológica, identificado com e inscrito em determinadas *formações discursivas* – se constitui no ambiente discursivo (textualidades) como *posição-sujeito*, ou melhor dizendo, posições-sujeito.

Para Orlandi (1999), este *sujeito* “é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva).” Este lugar que ocupa para ser sujeito do que diz é o que o define, ou nas palavras de Foucault (2005, p.139), “não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar”.

2.3.2 Forma-sujeito

Como já mencionado anteriormente, a referência ao Sujeito (com S maiúsculo) significa estarmos tratando não mais do sujeito social (*posição-sujeito*), mas sim da *forma-sujeito*, cujo caráter ideológico foi detalhado por Althusser ao analisar

Que os indivíduos humanos, isto é, sociais, sejam ‘ativos’ na história como ‘agentes das diferentes práticas sociais [...]’, é um fato. Mas, considerados como ‘agente’, os indivíduos humanos não são sujeitos ‘livres’ [...] no sentido filosófico desse termo. Eles agem em e sob as determinações das ‘formas de existência’ histórica das relações sociais [...] A forma sujeito é [...] a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais: as relações sociais [...] compreendem necessariamente, como parte ‘integrante’, ‘as relações sociais [jurídico]-ideológicas’, que, para ‘funcionar’, impõem a todo indivíduo – agente – a forma de ‘sujeito’² (Althusser, apud Haroche, 1992, p.177).

Como sujeito tornado assim pela interpelação ideológica do indivíduo, não há como pensá-lo a-historicamente e, portanto, as transformações sociais – aqui relacionadas às formas de poder – também o constituem e fazem com que o assujeitamento tome diferentes formas.

² Althusser, L. *Rèponse à John Lewis*, Maspero, Paris, 1973, p. 70-71

Haroche (1992), em seu livro *Fazer Dizer, Querer Dizer*, nos mostra como a subjetividade foi se alterando no percurso histórico, iniciando este traçado na Idade Média, marcada pela religiosidade e o poder da Igreja. Sob as leis divinas se estruturava a sociedade da época, que exigia uma obediência cega à fé cristã em troca da promessa de salvação eterna, descartando a possibilidade de autonomia do sujeito – questão que não chegava a se colocar.

Já na Modernidade, a razão sobrepõe-se ao divino, provocando o enfraquecimento da Igreja e o surgimento do Estado-nação. Época de muitas transformações sociais e econômicas, a passagem da Idade Média à Modernidade ampliou os horizontes dos sujeitos, que agora se colocavam a questão da autonomia e da liberdade, interpelados por essa nova forma de ser sujeito e ver o mundo que lhes permitia a ilusão de serem livres, com o deslocamento do discurso divino para o discurso humano. Este entra em funcionamento pelo discurso jurídico, ligado à sociedade capitalista que está “florescendo” na época.

Com o poder em outras mãos, o Sujeito passa de religioso para jurídico-político, um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso, pois

A subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí a ideia de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo. [...] Essa é uma submissão, diz a autora [Haroche], menos visível porque preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito. (Orlandi, 1999, p.51)

A alusão ao sujeito do capitalismo para o mesmo sujeito-de-direito não diz respeito, porém, apenas a uma denominação. Ela traz à tona um modo de funcionamento, como já dito há pouco, conectado entre o jurídico (Estado) e capitalismo (consumo) em uma relação condicional, como esclarece Naves³ (2008 apud Carrozza, 2011, p. 35):

A constituição da forma sujeito de direito está, ligada ao surgimento de determinadas relações sociais de produção no âmbito das quais a relação de troca de mercadorias se generaliza a tal ponto que passa a abarcar também a força de trabalho humana. Para que as relações de produção capitalistas se configurem, é necessária a existência, no mercado, dessa mercadoria especial, que permite a valorização do capital, a força de trabalho. Ora, a força de trabalho só pode ser

³ Naves, M. B. *Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo, 2008.

oferecida no mercado e, assim, penetrar na esfera da circulação, transfigurada em elemento jurídico, isto é, sob a forma do direito, por meio das categorias jurídicas – sujeito de direito, contrato, etc – enfim, sob a forma de uma subjetividade jurídica.

Esta forma-sujeito que funciona com um sujeito de direitos e deveres, pragmático, livre e responsável é o que hoje, em grande parte dos estudos em Análise de Discurso, ainda perdura como atual. Porém, Payer (2005) aponta para uma nova forma que estaria se gestando e que poderia ser o sujeito de mercado ou o sujeito do sucesso. Pensando quais seriam as formas de linguagem (e de sujeitos, portanto) que vêm sendo requisitadas nas atuais condições de produção, relacionadas às formas da globalização econômica, a autora nos mostra que o aparecimento de uma “demanda de domínio de novas e múltiplas linguagens” configura também

a demanda social de uma nova forma de sujeito, que é aquele que vai ‘dominar’ estas múltiplas linguagens. Isto é, um sujeito capaz de tudo dizer, de tudo compreender, de muitos modos, de controlar com sua vontade os efeitos de seu sentido, do seu discurso, de um modo implacavelmente ‘eficaz’. (Payer, 2005, p. 13)

Ao retomarmos Haroche (2004), temos clara a relação entre as formas de Poder e as formas-sujeito históricas. Assim, tivemos a Igreja, depois o Estado. Na contemporaneidade, Payer, sinaliza para um esboço de uma outra transformação, acompanhada “por mutações na constituição da forma do sujeito” (2005, p. 14), baseada na leitura de Negri e Hardt, além de Rolnik. Trata-se do poder do Mercado, que estaria se fortalecendo em face do Estado e indicando um novo texto fundamental, como apresentado comparativamente:

Livro Sagrado ⇒ Igreja ⇒ sujeito religioso

Códigos de leis ⇒ Estado ⇒ sujeito-de-direito

Mídia ⇒ Mercado ⇒ sujeito de mercado ou sujeito do sucesso

Sobre o enfraquecimento do Estado no cenário do Poder, Orlandi (2010, p. 635, 637) refere-se de outra forma. Segundo a autora, “no caso do Brasil, o Estado não deixa de funcionar. O problema é que ele funciona pela falta”, e assim, “não reduzimos nossa sociedade a uma sociedade de Mercado.”

Há também uma abordagem que fala em sujeito-da-tecnologia. Dias (2012, p. 58) explica como pensou seu funcionamento, dizendo que:

Nesse sentido, embora constitua uma ruptura em relação ao sistema atual, a Internet é uma reorganização dos corpos no espaço, portanto, não escapa às formas de controle da sociedade em rede. [...] O que mudam são os dispositivos de poder e não o poder em sua forma clássica.

Seguindo sua reflexão, a autora compreende que há uma outra maneira de inscrição do sujeito no ciberespaço, cujas práticas são regidas por formações discursivas outras. Pensa, no entanto, que o

sujeito-de-direito que outrora estabelecera suas bases em detrimento do sujeito religioso fica enfraquecido pelo aparecimento de um sujeito-da-tecnologia digital, marcado pela multiplicidade, pela evanescência, e determinado por outras práticas identitárias. (Dias, 2012, p. 58)

Para Dias, “se o sujeito-de-direito é marcado e submetido ao poder do Estado e caracterizado pela responsabilidade de suas ações [...] e pela identidade”, o sujeito na Internet desestabiliza essas questões, pois o sistema jurídico não foi pensado em função de “uma concepção de sujeito cuja identidade é fluida.” (2012, p. 60) Fala também que “a forma-sujeito digital, pela separação da imagem do sujeito físico com sua posição de sujeito discursivo, modifica [...] seu modo de identificação ideológica.” (2012, p. 62)

Partindo de uma reflexão sobre estas três posições, mas ainda não nos filiando a nenhuma delas, pensamos que vivemos um período de grandes mudanças em um curto espaço temporal e que não há como o funcionamento da sociedade não ser afetado por elas. A questão seria de que forma a está afetando e se, neste momento, conseguimos perceber, com clareza, onde estamos.

Durante séculos, a forma-sujeito religioso foi considerada “a forma de existência histórica” do indivíduo. Contudo, mesmo sendo dominante, enfrentou crises e questionamentos que, enquanto a Igreja ainda mantinha-se forte em seu poder de subjetivação, não se sobrepuseram. Foram tempos de transição, com a abertura de brechas para o nascimento do Estado Moderno e o progresso do jurídico. Assim que as leis divinas passaram a não responder mais às demandas do sujeito, dessa outra

forma-sujeito que emergia, os mecanismos de organização social do Direito assumiram o espaço deixado aberto. Penso que estamos em situação semelhante: o Estado pode ainda estar funcionando (pela falta?), mas há outra força concorrendo com ele (o Mercado?).

Para embasar nossas análises, seguiremos, como referencial de sujeito, os esboços de transformação que apontam para mudanças em sua constituição, considerando como forças o Mercado e a tecnologia. Nossa intenção é situar nosso *corpus* de pesquisa não somente em condições de produção atuais (como veremos no próximo capítulo), mas também no pensamento e teorização que estão sendo produzidos sobre o sujeito, que apesar de não ser nosso objeto de pesquisa, é afetado por ele.

3. A CONTEMPORANEIDADE: GLOBALIZAÇÃO E INTERNET

Não podemos negar as profundas transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea. Sobre isto muito tem se escrito e discutido sob a perspectiva de diferentes áreas do conhecimento, vindo a demonstrar efeitos generalizados que apontam para um modo diferenciado de funcionamento da sociedade. Mas, anteriormente às análises, acreditamos ser necessário abordarmos conceitos ligados diretamente a este modo de funcionamento social, explicitando as noções que utilizaremos na continuação deste trabalho.

No que segue, trazemos descrições de elementos fundamentais indicados nestas transformações por estudiosos do contemporâneo, que serão consideradas nas análises a serem feitas sobre o campo da educação. Serão abordadas as concepções de contemporaneidade e globalização, assim como as posições da internet e da escola neste funcionamento. Cabe ressaltar que nossa intenção ao tentarmos esclarecer sobre qual globalização nos referimos não será buscar a concepção correta (se é que exista) ou proceder a julgamentos e comparações, mas apenas indicar ao leitor de que posição falamos para, mais à frente, ser possível a compreensão das questões que se apresentarão. Apontaremos mudanças de paradigmas e transformações na maneira de apreensão da realidade atual, parte das condições de produção contemporâneas que afetam os sujeitos alunos, produtores dos materiais de linguagem que analisaremos.

3.1. Depois da Modernidade

Nas palavras de Bauman, para quem, em contraponto à solidez de uma era, vivemos a *modernidade líquida*, na sociedade contemporânea, o efêmero é enaltecido e a cultura do individual se sobrepõe à do coletivo ao experiencarmos o que o autor chama de liquefação das instituições – quando as normas deixam de ser estáveis e as estruturas não conseguem permanecer por muito tempo.

Compartilhamos da ideia de que uma certa fluidez vem perpassando nossas relações em todos os âmbitos, fazendo com que percebamos uma diferenciação no

modo de funcionamento da sociedade, o que pode ser melhor compreendido analisando a relação de oposição apresentada pelo autor:

[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo [...] os fluidos não atêm a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; o espaço que, afinal, preenche apenas “por um momento”. Em certo sentido os sólidos suprimem o tempo. (Bauman, 2000, p. 8)

Ressaltam os estudiosos que a velocidade é o modo como se move esta vida, onde hábitos e valores foram e estão sendo mudados a cada minuto, enquanto ao homem é permitido, diferentemente de épocas anteriores, viver o que parece ser o deslimite.

Lipovetsky (2005, p.92), para caracterizar o que ele chamou de *Era do Vazio*, uma ruptura⁴ que estaria levando a um novo modo de agir, utilizou os seguintes contrastes: “a predominância do individual sobre o universal, do psicológico sobre o ideológico, da comunicação sobre a politização, da diversidade sobre a homogeneidade, do permissivo sobre o coercivo.” É dele também o conceito de *hipermodernidade*, que, mais recente, já não é mais pensado pelo autor como ruptura com os tempos modernos, mas sendo

caracterizada por uma cultura do excesso. Todas as coisas se tornam intensas e urgentes. As mudanças ocorrem em um ritmo quase esquizofrênico, determinando um tempo marcado pelo efêmero, no qual a flexibilidade e a fluidez aparecem como tentativas de acompanhar essa velocidade. (Lipovetsky, sem data)

O norte-americano Frederic Jameson (2013), por sua vez, nomeia o tempo atual como *Singularidade* – a união de dois elementos: a pós-modernidade, aqui pensada como a face cultural, e a globalização, entendida como a face econômica. Para o autor, seriam características básicas do pós-moderno

⁴ Ainda em processo em 1983, data da publicação do livro *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*

a substituição do tempo pelo espaço e a transformação da cultura em economia e da economia em cultura. Cultura é negócio, e produtos são feitos para o mercado. Carros e tantos outros objetos são bens culturais que apelam para o imaginário de um público sofisticado. O principal fenômeno espacial da pós-modernidade é a globalização. (Jameson, 2013)

Nesta linha de pensamento, o capitalismo estaria em sua terceira fase, quando o produto é substituído por sua especulação. A concepção remete às teorias do simulacro e do espetáculo, pensada por Debord⁵ para conceitualizar a sociedade que transforma tudo em mercadoria, havendo uma preferência da imagem à coisa real, da aparência ao ser.

Por sua vez, Lyotard vê a *pós-modernidade* “ligada ao surgimento de uma sociedade pós-industrial, na qual o conhecimento se tornou a principal força econômica da produção, operando uma mudança geral na condição humana.”⁶

Também pensando a sociedade atual em seu caráter de pós-modernidade, Boaventura de Sousa Santos acredita estarmos em uma fase de transição:

Tenho vindo afirmar que nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade. (Santos, 1999, p.34)

Chamando a atenção para aspectos mais otimistas, Pierre Lévy acredita “que estamos no amanhecer de uma grande revolução cultural”⁷ propiciada pela internet, que continuará impactando a sociedade e suas instituições. Da mesma forma, Manuel Castells (2013, p.16) pensa em “novos rumos da mudança social” como início de algo que está se gestando. Ele parte da premissa de que as relações de poder são constitutivas da sociedade e que estas estão se transformando graças ao avanço das tecnologias digitais, explicando que nesta sociedade, conceituada por ele como sociedade em rede, o poder é multidimensional, se organizando “em torno de redes de informação a partir da tecnologia de informação microeletrônica estruturada na Internet.” (Castells, 2002)

⁵ In. <http://www.cisc.org.br/portal/biblioteca/socespetaculo.pdf>

⁶ In. <http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16,127>

⁷ In. <http://fronteiras.com/videos/player/?13,266>

Poderíamos continuar citando muitos outros autores divergentes ou não na forma de interpretar as mudanças que vem ocorrendo na sociedade contemporânea, particularmente a partir de meados do século XX. Porém, nossa intenção é apontar mudanças de paradigmas e transformações na maneira de apreensão da realidade atual, que pela falta de uma nomeação consensual, passaremos a denominar *contemporaneidade*.

Neste panorama discursivo, que se formula e circula em grande escala nas condições de produção atuais, percebemos a existência de um coletivo de inquietudes convergentes que identifica a globalização e a internet como peças-chave específicas deste momento da história.

Traço da modernidade, tenta-se explicar a contemporaneidade pela relação binária de oposição (sólido/líquido, coercivo/permissivo, individual/universal, real/imagem) entre um modo e outro, em contradição ao funcionamento da sociedade atual, que tem remodelado os discursos de alteridade e diferença.

3.2. Globalização: panorama ou foco?

Não há um consenso em relação ao termo globalização, entendido tanto como continuidade quanto mudança ou ruptura. Coexistem sob a mesma terminologia abordagens exclusivamente econômicas ou culturais ou tecnológicas ou informacionais. Assim, nas diversas concepções de contemporaneidade, encontramos tanto aplicações do termo “globalização” restrito a apenas uma característica da sociedade, como também entendimentos mais amplos, que abordam suas várias facetas funcionando de um modo particular a partir de um determinado período da história.

Para Martins (2011, p. 20), o conjunto de interpretações se assemelha a uma “gigantesca Babel”, sendo que esta diversidade de enfoques seria um elemento indicativo de nossa realidade histórica. Nas palavras do autor,

[...] estamos vivendo um período de crise e transição. [...] onde a inflexão para o caos predomina num sistema ainda hegemônico, antes que as forças sociais emergentes consigam suficiente acumulação para superar a inflexão negativa por outra positiva. [...] a realidade

imediate torna-se fonte de ilusões e de enfoques parciais incapazes de captar o movimento social em seu conjunto. (Martins, 2011, p. 21)

Mas, apesar de não remeter exclusivamente a um sentido, em formações discursivas regidas por uma ideologia de mercado (sob a qual estaríamos vivendo) a palavra “globalização” faz suscitar a ideia de totalidade, plenitude, unificação. Destacamos, ao nos referir ao mercado como um poder, a posição de Habermas:

As tendências que hoje despertam grande atenção sob o termo genérico “globalização” estão transformando uma constelação histórica caracterizada pelo fato de o Estado, a sociedade e a economia serem, de certa maneira, co-extensivos dentro das mesmas fronteiras nacionais. O sistema econômico internacional, no qual os Estados Unidos traçam a fronteira entre a economia doméstica e as relações comerciais exteriores, está sendo metamorfoseado numa economia transnacional, na esteira da globalização dos mercados. Nesse sentido, são especialmente relevantes a aceleração dos fluxos universais de capital e a avaliação imperativa das condições econômicas nacionais por mercados *capitis* interligados globalmente. Esses fatores explicam por que os Estados não mais constituem os nós que conferem à rede global de relações comerciais a estrutura de relações inter-estatais ou internacionais. Hoje, são antes os Estados que se encontram incorporados aos mercados do que as economias nacionais às fronteiras dos Estados. (1999 apud Diniz, 2010, p. 37)

Analisando os vários discursos correntes sobre o assunto, partilhamos da percepção de Castells⁸ (1999) que, segundo as palavras de Martelli,

[...] entende globalização como um processo segundo o qual as atividades decisivas num âmbito de ação determinado - a economia, os meios de comunicação, a tecnologia, a gestão do ambiente e o crime organizado - funcionam como unidade em tempo real no conjunto do planeta. Trata-se de um processo historicamente novo (distinto da internacionalização e da existência de uma economia mundial) porque somente na última década se constituiu um sistema tecnológico (telecomunicações, sistemas de informação interativos e transporte de alta velocidade em um âmbito mundial, para pessoas e mercadorias) que tornou possível a globalização. (2002, p.180)

Abordado desta forma, o processo se significa a partir da relação tempo-espácio, não sendo reduzida à dimensão econômica, mas abarcando também, em

⁸ Castells, M. *Estado-rede: a possibilidade do Estado na sociedade informacional*. São Paulo: Paz e Terra, 1999

conjunto, as dimensões social, cultural e política – no que mostram e também no que apagam. Em uma analogia à linguagem cinematográfica, este entendimento nos permite analisar a globalização por meio de um *plano geral*⁹ ao invés de um *primeiro plano*¹⁰. Em nosso caso, um enquadramento mais aberto proporciona uma visão de conjunto, descartando a possibilidade de focarmos apenas em algumas condições de produção da contemporaneidade (econômica, p.e.) em detrimento de outras.

Retomando a relação entre o espaço e o tempo, já apontada como crucial para o nosso entendimento sobre a globalização, observamos que ambos foram ressignificados graças ao desenvolvimento das telecomunicações e da informática. A ideia de global, independente da concepção teórica que fundamenta o processo (ou melhor seriam concepções teóricas?), toma força e ganha o imaginário coletivo e o discurso social com as possibilidades de circulação de um discurso que advém de diversos âmbitos, e em particular com a internet. O espaço como território limitado às nossas condições humanas coexiste com um paralelo virtual cuja velocidade é deslocada da espacialidade. As distâncias que envolvem o alcance e as inter-relações globais passam a seguir outro parâmetro e a temporalidade assim diversificada assume a posição de sustentáculo da globalização, em paralelo ao pensamento de Dias (2011) ao dizer que “o digital também tem a ver com o global, ele sustenta mesmo o global” e este tem sua materialidade, produzindo “efeitos no modo como significamos a vida, nossas relações, a memória. E esse modo de significação deriva do social para o digital [...] num mundo onde tudo é digitalizável, inclusive a vida, a memória, as emoções.” (Dias, 2011)

3.3. Internet: um novo mundo se abre

É inegável o papel fundamental da tecnologia para o modo de funcionamento da sociedade atual. Neste cenário onde temos um efeito de anulação das distâncias temporais e espaciais, o avanço tecnológico, ao mesmo tempo em que interfere nas relações interpessoais, isolando os sujeitos em uma dinâmica homem-máquina,

⁹ Enquadramento de câmera que utiliza um ângulo visual bem aberto, revelando o todo o cenário à frente.

¹⁰ Enquadramento de câmera de ângulo mais fechado, que seleciona apenas o rosto do personagem.

também possibilita novas maneiras de se comunicar. “Na rede da internet, dá-se o diálogo entre os que nunca se conheceriam. A nova mídia é também espaço de um novo tipo de socialização de grande alcance e capilaridade” (Kucinski, 2009, p.59), de um modo que pode ir além do banal ou corriqueiro, como mostra o documentário da BBC *A rede social que mudou o mundo*. Este material tem como tema o papel do Facebook na série de manifestações e protestos contra os governos autoritários que ocorreram no norte da África e Oriente Médio a partir de dezembro de 2010 e que viria a ser conhecida como Primavera Árabe. O programa aponta a internet e o celular como as *armas* que deram início ao movimento revolucionário, garantiram seu sucesso e sua legitimidade diante do mundo ao disponibilizarem imagens ao vivo de todo o processo de insurreição. Algo que sobressai neste evento histórico é o tempo extremamente curto, comparando-se a outras insurgências, em que mudanças impactantes aconteceram em vários países, o que nos leva novamente à ressignificação das categorias de espaço e tempo, em sua novidade marcada pela contemporaneidade.

Segundo Levy (1997, p.7), “novas maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas”. A presença-ausência do corpo físico daqueles que se conectam responde à exigência dessa demanda através de um paralelo na virtualidade, que se apresenta em novas formas ao outro. Exemplo corriqueiro desta transformação, as conversas utilizando a voz vêm rapidamente perdendo espaço para a mediação tecnológica, onde até mesmo o telefone tem, a cada dia, seu uso modificado para a modalidade escrita de diálogo.

Castells, em aula inaugural na Universidade Aberta da Catalunha (2002), foi mais longe ao afirmar que a internet é a sociedade. Para o autor, ela permitiu o desenvolvimento de novas formas de relação social que são frutos de uma série de mudanças que não poderiam ter ocorrido em outra situação, visto que é, a internet, a infraestrutura tecnológica e o meio de organização do que ele denomina *sociedade em rede* – uma forma de sociedade que tem sua estrutura social fundamentada em torno de redes de informações possibilitadas pela internet.

Na continuação de sua exposição sobre a importância da “rede de rede de computadores” no funcionamento do mundo atual, uma comparação interessa-nos para o que apresentaremos mais à frente:

[...] Pero Internet en ese sentido no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial. Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos. (Castells, 2002, p.13)

Seguindo este pensamento, concluimos que a internet, ao possibilitar a globalização como a entendemos, também contribuiu com o momento revolucionário da história que alterou profundamente o modo de ser e viver em sociedade – a contemporaneidade.

3.4. Escola: entre o dizer e a ação

Nestas condições de produção contemporâneas, do qual fazem parte a globalização e o advento da internet, se produzem sentidos que nos remetem a possibilidades ilimitadas e múltiplas, espaços sem fronteiras, mobilidade e velocidade. Neste sentido, vale ressaltar que a percepção sobre a realidade é alterada quando, em meu entendimento, se tem a sensação da onipotência e da onipresença.

Porém, tendo a Contemporaneidade uma história ainda curta, convivemos - sem ainda compreender bem - entre o que poderíamos chamar de *sujeitos híbridos*, em uma alusão ao termo cada dia mais presente no universo tecnológico contemporâneo (“automóvel híbrido”, “ensino híbrido”, “computador híbrido”, citando alguns usos) e que pode ser pensado em contraposição à modernidade e sua lógica binária. Sob esta denominação, estariam aqueles que, em maior ou menor grau, se identificam com os modos de relações e comunicações predominantes nas condições de produção de nossa época atual, salientando, no entanto, que a categorização pode não ser considerada apropriada à Análise de Discurso. Esta, ao teorizar o sujeito como constituído pela fala de outros sujeitos e, portanto, tendo um caráter heterogêneo, nos permite pensar que o hibridismo é sempre presente e, assim, ser redundante chamá-lo híbrido ou equivocadamente categorizá-lo como tal. Contudo, aqui designamos dessa

forma pela recorrência do termo na atualidade, apontando para um modo de funcionamento contemporâneo, que em outro ambiente teórico que não o da AD faz referência ao uso como um efeito da globalização¹¹, pensamento que dialoga com as diferenças culturais abordadas por Bhabha¹² e também com a liquidez de Bauman¹³, como exposto por Yazdiha (2010, p. 31):

The contemporary cultural landscape is an amalgam of crosscultural influences, blended, patch-worked, and layered upon one another. Unbound and fluid, culture is hybrid and interstitial, moving between spaces of meaning. [...] This hybridity is woven into every corner of society, from trendy fusion cuisine to Caribbean rhythms in pop music to the hyphenated identities that signify ethnic Americans, illuminating the lived experience of ties to a dominant culture blending with the cultural codes of a Third World culture.

São estes sujeitos que circulam pelo ambiente escolar, sendo como alunos ou como profissionais da educação e outras áreas (várias na atualidade, tendo em vista o acréscimo de processos no interior das instituições).

É incontestável que o chamado “choque de gerações” existiu também em outros tempos; no entanto, em um mesmo ciclo de vida, o ritmo das mudanças não ocorria na velocidade em que hoje se opera. Nossa bisavó, nas décadas iniciais do século XX, se intrigava com o rádio. Como as pessoas falavam lá de dentro? Nosso avô brincava com seu espanto dizendo que, olhando para aquela caixa, ainda veríamos os atores das novelas, provocando com isso risos por aquela inimaginável possibilidade para seus contemporâneos. Pois ele conseguiu presenciar a inovação tecnológica até meados da década de 80, momento em que a TV em cores era até onde havia chegado a inovação e o aparelho começava a entrar nas habitações de famílias mais pobres. Na atualidade, no momento em que escrevemos, este pequeno relato familiar nos serve para exemplificar o quão diferente ficou nossa relação com o tempo em menos de um século. De uma tecnologia nova e posteriores evoluções, que praticamente não alteravam o funcionamento e apenas melhoravam a experiência,

¹¹ Jan Nederveen Pietersen, *Globalization and Culture: Global Mélange*; Marwan Kraidy, *Hybridity, or the Cultural Logic of Globalization*.

¹² Homi Bhabha, *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014

¹³ Bauman, Z. *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar Editor, 2000; *Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos*. Jorge Zahar Editor, 2003; *Vida Líquida*, Jorge Zahar Editor, 2005; *Medo Líquido*. Jorge Zahar Editor, 2006; *Tempos Líquidos*. Jorge Zahar Editor, 2006; *Vigilância Líquida*. Jorge Zahar Editor, 2014.

passamos a uma enxurrada de inovações que mudaram nossa relação com o mundo. Se o controle remoto, popularizado na década de 90, nos possibilitou alternar entre os poucos canais sem sair do sofá, as tecnologias digitais nos permitiram acessar o mundo com a condição de interação imediata e em tempo real.

Enquanto isso, um território por onde passam a quase totalidade dos sujeitos – a escola – não praticou em si mesma as transformações que se deram na sociedade onde está inserida. Nesse espaço, identificado por Althusser como um dos aparelhos ideológicos do Estado, presenciamos um funcionamento desvinculado das condições de produção contemporâneas. O aluno, para quem o limite é quase desconhecido e o acesso à informação é possível instantaneamente, deve se sujeitar à rigidez das regras, à submissão ao professor que continua como detentor da informação e à compartimentalização do conhecimento, enquanto o hipertexto lhe dá possibilidades inúmeras. No entanto,

A discursividade do eletrônico não deixa lugar para falarmos de excluídos digitais. Somos todos, em todos os lugares, afetados por essa discursividade, pela discursividade do e-, somos administrados por ela. A discursividade dos eletrônicos não está nos objetos ou no acesso a eles ou no acesso à internet, ela é um processo histórico e ideológico de significação da nossa sociedade contemporânea, do modo como estamos nela, como praticamos os espaços, do modo como somos interpelados em sujeito pela ideologia, através das determinações históricas. (Dias, 2012, p. 58)

Os resultados desta discrepância de ritmos no ambiente escolar podem ser uma das causas da dificuldade hoje enfrentada pelas escolas, que vivem uma crise de credibilidade no sentido de serem consideradas pelos alunos como necessárias e importantes, tendo em vista os números disponibilizados pelo Ministério da Educação relacionados à repetência e evasão, particularmente de adolescentes e jovens. Dados apurados em 2015 pela Unicef mostram que 14,8% dos adolescentes brasileiros entre 15 e 17 anos (1.539.811) estão fora da escola, e apenas metade dos que frequentam a escola está no ensino médio, a etapa da escolarização adequada à faixa etária.

O mesmo Ministério vem se empenhando há alguns anos em desenvolver programas que mantenham os alunos na escola em quantidade e com qualidade, porém sem obter o sucesso necessário. Entre o dizer e a ação, dados como o acima citado apontam para um abismo cujas causas vão além das abordadas nas tentativas

de enfrentamento. O que se verifica nas escolas atuais é designado por Nascimento (2009) como *distanciamento/desencontro*, indicando que a desconexão é relativa à dificuldade em acompanhar mutações dos alunos:

Muito se fala sobre habilidades e competências, tomada de decisão, iniciativa etc. A sociedade pede sujeitos ativos, ousados, e a escola forma um enorme contingente de alunos submissos, formatados e, nessa direção, com poucas chances de inserção social. A escola fica esvaziada de sentido, muito habitada e pouco experimentada, por manter padrões de funcionamento incapacitantes e sem estímulos às práticas de transformação.

Neste descompasso, a crise segue sem perspectiva clara de ser encerrada, carecendo, pelo exposto, de compreensão do papel dessa desconexão na resolução dos problemas.

4. O DISCURSO EM ANÁLISE

*Estamos na pré-história de uma nova era.*¹⁴

Pierre Lévy

Retomando Lévy, acreditamos que, em sua sinteticidade, a caracterização do momento atual é o retrato mais claro da situação em que nos encontramos na contemporaneidade.

Com o objetivo de compreender o modo de inscrição do sujeito que se constitui na contradição das práticas digitais cotidianas e o ambiente escolar, optamos por analisar produções escritas de alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de Pouso Alegre por estarem estes sujeitos dentro da faixa etária (10 a 15 anos) considerada como “nativos digitais”, expressão cunhada pelo especialista em educação e tecnologia, Marc Prensky, em 2001, para designar crianças e jovens que já nasceram no universo digital e, assim, transitam por ele com naturalidade. Uma naturalidade que deriva da *evidência dos sentidos*, propiciada pelos *esquecimentos*, e “faz ver transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como uma determinante” (Orlandi, 1999, p.46). Além desta forma de ser na sociedade, decidimos pelo território da escola por ser um lugar marcado justamente pela ideia de formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos na sociedade, de educação para a vida (vida inserida em um ambiente de transformações), mas também identificado, sem dúvida, como parte de um Aparelho Ideológico do Estado, um reproduzidor do sistema.

Como, então, o novo se encontra no antigo? Como a mudança se manifesta na manutenção do mesmo? Partindo destas interrogações, buscaremos nos textos dos alunos regularidades na linguagem que apontem o lugar do sujeito na ideologia, ou em outras palavras, a incidência do ideológico no simbólico. Este deve ser o procedimento do analista, segundo Orlandi (1999, p. 63), ao se deparar com um texto: remetê-lo a um “discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, ganha sentido

¹⁴ In <https://www.univates.br/diplomados/noticia-exibe/131>

porque deriva de um jogo definido pela formação ideológica dominante naquela conjuntura.”

Assim, apesar dos textos que compõem o *corpus* de nossa pesquisa serem simples e apresentarem muitos erros de acordo com a norma culta, do ponto de vista da AD, estão carregados de sentidos, principalmente quando os localizamos em parte de suas condições de produção. Falamos de alunos em sua maioria de classe pobre, que apresentam “dificuldades de aprendizagem” (e, por esse motivo, frequentam oficinas no contra turno); frequentam uma escola central, porém vizinha a uma área marcada como problemática historicamente, e compartilham o espaço com alunos de vários bairros, além daqueles do entorno, o que faz com que convivam “em vários mundos” enquanto relacionados à escola; meninos e meninas que convivem, poderíamos dizer, na falta e no excesso.

4.1. Recortando sentidos

Para dar início ao processo de análise, pensamos que a proximidade e o sentido de unidade marcam de forma mais clara a regularidade em funcionamento no discurso e, portanto, exporemos em sequência oito recortes selecionados dentre os textos publicados, que correspondem cada qual a um sujeito-aluno diferente.

Recorte 1

*A **vida** na escola é muito **legal** por que nas segundas feiras eu tenho **aula** de musica!*

*Na terça eu tenha **aula** de inglês!*

*Na quarta **eu não tenho nada!***

*Na quinta eu tenho **aula** de artes!*

*Na sexta eu tenho **aula** de net e educação física!*

Recorte 2

*Bem que a escola podia ter aula de **natação** aula de inglês di que ensina porque **se fosse** para o Estado Unidos não ia em tender nada e nem nos fumes de inglês por causa que na **escola publica** não ensina se ensinava nós sabemos falar inglês também porque o **ensino** da escola publica não é igual a escola particular.*

Recorte 3

*A nossa escola não e **ótima** mem **pecima** ela e **boua** e **ruim** nossa escola poderia ser melhor um pouco mais.*

*Nossa escola pode ria te mais tipos de esportes também melhorar augums que jatem como incinar a gente aprender “o inglês” porque o inglês que a gente **aprende não** nos **esta encinando** nada, [...]*

*Nossa escola poderia ter um pouco mais de coisas para que a gente tivesse mais **inspiração** e gostace mais de estudar.*

Recorte 4

*A escola presisa melhorar, **mesmo eu estudando nela** não tenho do que reclamar, pois, tem aulas de net, [educação] fisica, musica etc...*

Recorte 5

***Eu aprendo** muitas coisas na escola mas nas aulas especificas **não aprendo** nada eu **não gosto** de ficar na escola eu **gosto** de brincar mas **eu gosto** mais é da aula de educação física [...] mas eu **não gosto** de escrever cansa a mão [...]*

Recorte 6

*A minha escola é feita de **muitas felicidades** porque **a escola tem tudo** merenda, entre outros eu fiquei alegre de ter cinco professora que **ensinou bastante** veses, **dividir etc ... Só que eu quase repiti de ano** [...] a minha escola que **tem***

tudo eu acho que precisa muda nada estu está ótimo tem **dentista computador [...]**
tem aula de musica, engles, educação física e de artes [...]

Recorte 7

A minha escola e tam bonita e grande mais podia ter mais coisa como, para sobir na escada poderia ser elevador e também podia ter picina para natação e também precisaria de mais esporte [...].

A escola e sempre a minha vida porque ela encina tudo o que agente não sabe tudo mesmo **se gente não aprende** nos fica **buros querdizer na buro eu não sei dezer isso [...].**

A professora de educação ficica e muito boa porque ela ensina agente fazer esersisio para nos não machucar como na hora que agente chogar a bola pode sair do ligar o braso e na hora que agente chuta a bola também pode sair do ligar.

*A professora de arte tambem ensina muitas coisa como a arte encina muitas coisa na hora que agente faz um desenho agente **relacha** parece uma esta la dentro puriso que e arte.*

*A professora de ingues também incina na hora que agente **vai sair** para um lugar agente tem que **falar ingues** entam poriso que agente tem uma professora de ingues.*

*A professora de musica também **relacha** porque agente está cantano para não estragar a nosa vós a musica encina muita coisa **entam e isso que e uma escola.***

Recorte 8

*Minha escola não e muito **boua** e não tão **ruim**.*

Ela podia melhorar um pouco mais ela podia ser um pouco mais melhor.

*Como termos uma **aula de inglês** melhor que a aula que nos temos **não aprendemos nada. [...]***

*Uma aula de **computação** entre outra coisas para que os alunos tivesem mais **vontade de estudar.***

4.2. Sentidos em pauta

Algo notadamente marcante nos recortes dos materiais de linguagem expostos no item 4.1 é a importância dada pelos alunos às disciplinas de artes plásticas, educação física, inglês, música e informática, sempre apontadas como úteis de alguma forma, como podemos perceber no recorte 7 – onde os porquês foram declarados:

*“A professora de educação física é muito boa porque ela ensina agente fazer **esersisio para nos não machucar** [...]*

*A professora de arte também ensina muitas coisa [...] agente faz um **desenho** agente **relacha** [...].*

*A professora de ingles também incina na hora que agente vai **sair para um lugar agente tem que falar ingles** [...]*

*A professora de musica também **relacha** porque agente está cantano para **não estragar a nosa vós** [...].”*

Em contraposição, a não citação das disciplinas, digamos, conteudistas¹⁵ (língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia) – ou o silêncio sobre – remete à ausência de valor prático que veem para suas vidas. Ao relatar as razões, o sujeito-aluno quer mostrar que vê sentido nas aulas, que elas significam. Em uma cadeia de deslizamentos, poderíamos assim entender o que não foi dito:

Se eu não vou usar, não serve para **nada**



Se não serve para nada, **não é importante**



Se não é importante, **não se inscreve**



Se não se inscreve, **não existe**

¹⁵ A nomeação “conteudista” está sendo usada pelo efeito de densidade destas disciplinas em relação às outras que atraem os alunos.

O recorte 1 evidencia essa posição no dizer do sujeito-aluno, que, ao elencar os dias da semana a fim de explicar porque “*a vida na escola é muito legal*”, afirma

Na quarta eu não tenho nada!

Este “nada” remete a “nada que faça sentido”, “nada que me diga algo”, “nada que seja significativa”, que seriam as disciplinas conteudistas, não desejáveis ou produtoras de algum benefício. Poderíamos perguntar: não desejáveis por quê? Que benefícios procuram?

Recorremos a Assolini (2011) para demonstrar uma formação discursiva que pode responder os questionamentos anteriores. No artigo que apresenta os resultados de sua pesquisa com universitários sobre os hábitos de leitura, a autora expõe

que todo dizer se liga a uma memória de sentidos, a um saber discursivo tendo por base a concepção de que o sujeito se constitui na relação com o outro, na interlocução com a exterioridade (meio sócio-histórico cultural) [...]. Essas formações discursivas remetem a formações ideológicas que valorizam, sobretudo, o capital e os bens materiais que dele podem advir: “deixe de **ler** tanta **besteira**, menino, vai ser **jogador de futebol**, ficar **rico**, ganhar **muito dinheiro** e ter **muitos iates** (posição de sujeito “pai”). (2011, p. 38 e 39) (grifo nosso)

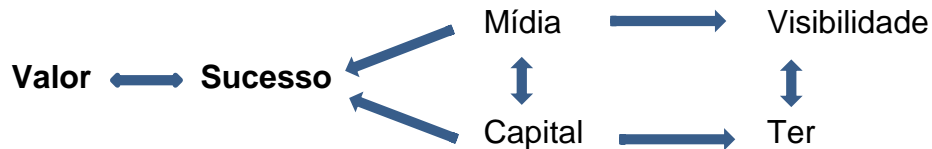
Está presente nesta fala, identificada como posição de sujeito “pai”, a ideologia capitalista de mercado, marcadamente ligada ao sucesso. O dizer pode ser assim interpretado:

Ler = besteira **X** Jogador de futebol > rico > muito dinheiro > muitos iates

Neste jogo, o filho não precisa **saber**, mas sim **ter**, e ter em quantidade mesmo que não precise de tudo (*muitos iates*). O saber não vai levá-lo ao sucesso, mas o esporte vai – e sem precisar ler.

Há, dessa forma, a remissão a uma formação discursiva que associa o valor ao sucesso e, como sintetizado por Caramella (2013), “o valor de sucesso na mídia constrói o valor financeiro”.

Temos, então, uma ligação por associação (esquematizada abaixo) que coloca, em relação de dependência, o valor e o sucesso. Por sua vez, para alcançá-los depende-se de visibilidade e riqueza material, uma relação de mão dupla.



O sujeito do sucesso, que estaria em busca da visibilidade constante, deseja o que o tira do anonimato e o que a discursividade contemporânea estabelece como meio para este fim está no além do que ele já possui, que no caso do sujeito-aluno é a aula clássica.

Há uma relação entre o normal e esperado e o diferente e inesperado que se sustenta em um imaginário de escola, onde temos o que é percebido como próprio da escola em contraponto ao que é próprio do novo. Nesse sentido, o que é “normal” não conta (é nada), enquanto que aquilo que não se espera da escola é considerado. O diferente faz a diferença, há o destaque.

Mas algo aparece como recorrência em quase todos os recortes, marcando não somente uma ideologia de mercado em funcionamento, mas também apontando para o surgimento de um “sujeito-da-tecnologia digital”, determinado pela multiplicidade e pela evanescência (Dias, 2012, p. 59): para ser valorizado – ou seria *ter* valor? – é primordial saber inglês; para circular na rede e ser sujeito no mundo virtual-global, é preciso saber inglês. Neste sentido, lembramo-nos de Mota (2013, p. 126), que afirma que

para ser reconhecido é preciso, pois, que o sujeito enuncie do lugar da língua inglesa, língua esta legítima e autorizada. Assim, embora todos “sejam iguais” perante o discurso da igualdade, o sujeito que não fala o Inglês não tem o mesmo direito de ocupar o mesmo espaço que aquele que fala. Trata-se de espaços diferentes que esta ou aquela língua podem permitir, espaços de reconhecimento e não reconhecimento.

Nos recortes apresentados podemos perceber o concluído por Mota nos dizeres dos sujeitos-alunos.

“Aula de inglês di que enscina porque se fosse para o Estado Zunidos não ia em tender nada e nem nos fumes de inglês por causa que na escola publica não enscina”
(Recorte 2)

*“O ensino da escola publica **não é igual** a escola particular”* (Recorte 2)

*“O inglês que a gente aprende **não** nos esta encinando **nada**”* (Recorte 3)

*“Na hora que agente vai **sair** para um lugar agente **tem que falar ingues**”* (Recorte 7)

*“Termos uma aula de inglês **melhor** que a aula que nos temos **não** aprendemos **nada**”*
(Recorte 8)

Os sentidos que ressoam podem ser os mesmos, sentidos práticos. Para eles, é preciso aprender inglês:

- para serem iguais aos alunos da escola particular (aos que sabem);

escola pública **não ensina** > **outro lugar ensina**

o ensino da escola pública **não é igual** a escola particular >
> escola particular **é outro lugar** > escola particular **ensina**

- para ocuparem o mesmo espaço;

tem que falar inglês **para ir** a algum lugar > se **não falar**, **não** pode ir

- para serem reconhecidos e poderem enunciar do lugar da língua legitimada.

na aula **não** estamos **aprendendo** / **não** estão nos **ensinando** >
> **precisamos** aprender / **precisam** nos ensinar

Temos um sujeito-aluno tomado na necessidade da língua inglesa como um efeito da globalização na língua e também no discurso.

No Recorte 2, o uso do modo subjuntivo no passado em **se fosse para o Estado Unidos** remete a um posterior “*mas*” silenciado, que retoma uma memória de exclusão do sujeito que não sabe inglês – inferior; sem os mesmos direitos e possibilidades; privado socialmente, espacialmente e profissionalmente; sem valor – sem sucesso – anônimo.

*“Se eu fosse[...] não ia em tender nada”, mas eu não vou
(ainda assim preciso aprender)*

O sujeito se exclui porque já está excluído. E poderíamos dizer duplamente, pois ao privilegiar a língua estrangeira, estaria desvalorizando o aprendizado do seu idioma. Interessante perceber neste ponto, o paradoxo existente entre o peso dos dois idiomas para o sujeito-aluno no que se refere ao aprendizado. Enquanto a língua portuguesa é a que ele usa e seu ensino na escola está entre o “nada” (não percebe valor prático, portanto não exige aulas melhores), o ensino da língua inglesa provoca reivindicação por aulas que ensinam.

Ainda no recorte 2, o uso da letra H após a letra T em **nathação**, remete diretamente ao inglês, de onde faz parte essa usual forma gramatical (exemplificando: “that”, “this”, “the”, “think”, “thanks”). Apesar de aparecer nos textos dos alunos apenas uma vez, pudemos, anteriormente em nossa prática profissional, observar esta ocorrência que nos leva a pensar a instalação de uma linguagem que deriva tanto do ambiente digital, quanto do espetáculo, principalmente em filmes e músicas, além do comércio. Nas palavras de Mota (2013, p. 120), ela está presente “sobretudo, no espaço que lhe é reservado na arquitetura da cidade: muros, ruas e avenidas”, participando “decisivamente na constituição do cotidiano urbano brasileiro”.

Esses lugares pelos quais a língua inglesa circula indicam que, indiferentemente da vontade e/ou desejo dos cidadãos – sejam eles transeuntes, mendigos, pedestres, andarilhos, sejam ciclistas, passageiros, ou qualquer um que passa nas avenidas e ruas da cidade –, o inglês e toda a discursividade em torno dele interpelam (atropelam) o indivíduo em sujeito, ainda que fale ou não essa língua. (Mota, 2013, p. 120)

Na sequência, apresentamos algumas peças publicitárias de uma escola de idiomas franqueada em Pouso Alegre, que teve parte do material em circulação na área de abrangência da escola de origem dos alunos autores de nosso corpus. Seus conteúdos veem ao encontro do que foi explicitado por Mota e mostram o funcionamento de uma formação discursiva que coloca como necessária, e indispensável se quiser ser vitorioso na vida, a aprendizagem do inglês. O uso de situações corriqueira reforça a ideia do idioma a possibilidade de uma existência plena (nas mínimas coisas da vida).



Aprendeu o nome das suas cores favoritas em inglês.

Figura 2



Aprendeu inglês em 15 meses e passou na entrevista de emprego.

Figura 3



Te chamou de mammy pela primeira vez.

Figura 4



Viu um filme sem legenda.

Figura 5



Entendeu a letra da sua música favorita.

Figura 6



A cada aula, um sucesso.
A cada sucesso, uma comemoração.

Figura 7

Em todas as peças o enunciado “A cada **aula**, um **sucesso**. A cada **sucesso**, uma **comemoração**.” foi repetida abaixo do enunciado em letras maiores sobre a *conquista da vez*. No alto, à direita, o endereço eletrônico: cna.com.br/dancadavitoria – dança da **vitória**, ideia concatenada com as imagens de **alegria** e **contentamento**. Atrás da marca da empresa, o coração emoldura outro enunciado: “**Apaixonados** pelo **sucesso**”.

Repetindo Mota (2013, p. 120), “o inglês e toda a discursividade em torno dele interpelam (atropelam) o indivíduo em sujeito, ainda que fale ou não essa língua.” E que criança, adolescente ou jovem contemporâneo não seria apaixonado pelo sucesso? E esse sucesso vem a cada aula. Em 15 meses, “ela” aprendeu inglês e passou na entrevista de emprego. Sempre uma vitória que o aluno autor de nosso corpus não vê e não tem acesso. A cada aula ele vê o insucesso porque não aprende nada / o professor não ensina nada. Em, no mínimo, 30 meses de inglês na escola, ele não aprendeu inglês. O sujeito-aluno pode ser apaixonado pelo sucesso, mas não há dança da vitória para ele. Ele não é igual aos que pagam pelo curso de inglês e garantem – será que garantem? – seu sucesso e seu emprego ou o sorriso dos pais.

Mas nele continua ressoando o sujeito capitalista de mercado, pleno e feliz, ao reproduzir um discurso trazido pronto, como podemos analisar nos recortes que se seguem:

“A minha escola é feita de **muitas felicidades** porque a escola tem **tudo**” (recorte 6)

“A minha escola tem **tudo** [...] está **ótimo** tem dentista computador [...] tem aula de musica, inglês, educação física e de artes” (recorte 6)

“Eu fiquei **alegre** de ter **cinco** professora que **ensinou bastante** [...] **só que** eu quase **repiti de ano**” (recorte 6)

“Ela encina **tudo** o que agente não sabe **tudo tudo** mesmo” (recorte 7)

Nesses dizeres, a **felicidade** acaba por tornar-se sinônimo de **tudo**. E se tem tudo, é ótima; sendo ótima, tem um bom ensino, os alunos aprendem. Mas se isso não ocorre, um outro efeito aparece: se tem “*tudo tudo mesmo*”, o problema só pode estar em mim, sujeito-aluno, que tenho cinco professoras que ensinam bastante e eu não consigo aprender. O discurso totalizante acaba por deixar de fora aqueles que não pertencem a ele.

Verificamos que, para o sujeito-aluno, a relação entre ensinar e aprender é posicionada em lugares bem marcados. Quando a referência é ao “ensinar”, a perspectiva é positiva: alguém está fazendo sua parte. Quando se trata de “aprender”, a referência sempre é negativa e na 1ª pessoa.

Alguém ensina **X** nós **não** aprendemos

O recorte 7 apresenta o mesmo funcionamento:

“**A escola e sempre a minha vida porque ela encina tudo** o que agente não sabe **tudo tudo mesmo se gente não aprende** nos fica **buross querdizer na buro eu não sei dezer isso** [...]”



Figura 8 – Arquivo pessoal

“Seja **bilíngue** e tenha a **liberdade** de escolher o seu caminho.” No outdoor de outra escola de idiomas, o sujeito-aluno mantém sua ilusão de totalidade e deslimite ao se deparar com a mesma formação discursiva contemporânea.

Para o analista de discurso, as marcas de subjetividade inscritas no dizer assinalam, simultaneamente, mas sem estarem misturadas ou confundidas, traços do registro inconsciente, da identificação (ou não) a uma determinada formação discursiva e, também, traços do assujeitamento ideológico. O sujeito, no entanto, alienado no seu dizer, não percebe (em) tais marcas, não se percebe constituído pelo Outro, por essa rede de significantes que o constituiu. Ou seja, nós nos pensamos espontaneamente como origem de nossos pensamentos, atos e palavras. (Magalhães e Mariani, 2010)

Fechando as análises, salientamos a contradição de ideias apresentadas muitas vezes na mesma frase ou não assunção de uma opinião. A escola é boa e ruim, precisa melhorar mas é ótima, o aluno aprende e não aprende. Parece que falamos nesses sujeitos duas vozes: aquela que vê possibilidades e quer mais e aquela que recebe a educação como um favor e a frequenta por dever.

Produto de uma sociedade em passagem, essa dualidade indica um movimento que não é mais baseado no pensamento binário da modernidade. Como já expressei anteriormente, a instituição Escola ainda permanece no imaginário pautada nos valores de uma sociedade que há muito não se presentificam fora dela. O aluno de outrora era formado “para interagir com máquinas” (Nascimento, 2009), em um momento histórico de ascensão da industrialização e alta demanda por uma mão-de-

obra específica. Este aluno deveria

ser útil e forte. No entanto, com as modificações na configuração social localizadas, sobretudo, a partir da metade do século XX, esse modelo de escola começa a demonstrar sinais de seu esgotamento, os sujeitos mudaram, novas demandas surgiram. Ainda assim, práticas educativas pautadas num modelo de pedagogia disciplinar incidem sobre um sujeito distinto daquele localizado em instituições situadas no apogeu da modernidade. O sistema escolar mantém muitas práticas atreladas a modos de funcionamento estabelecidos desde a sua constituição. (Nascimento, 2009)

Oscilando entre esses dois modos, percebemos no aluno uma posição passiva, derivada de uma discursividade institucional, e, ao mesmo tempo, um desejo que está inscrito em uma discursividade outra. O desencontro percebido na relação aluno-escola encontra aqui mais um ponto aparece aqui presente no próprio sujeito-aluno.

São essas contradições apontadas talvez a marca mais forte de nossa hipótese de *sujeito híbrido*, afetado de maneira singular enquanto aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento da língua como algo mais do que simplesmente o meio de comunicação ou de transmissão do pensamento nos abriu o olhar para a percepção da sociedade, fazendo-nos repensar a realidade próxima e chegar à escola como espaço de sujeitos. Sujeitos estes que, como alunos e como profissionais da educação, vivem uma situação de desencontro, onde não há entendimento comum, persistindo acusações e imputações de culpa que atingem todas as partes envolvidas.

Nesse sentido, acreditamos que vivemos entre o que chamamos “sujeitos híbridos”, aludindo a um dos termos que mais caracterizam o imaginário contemporâneo. E isto acontece por estarmos em um grande momento de transição, com alterações profundas na relação do humano com o tempo e o espaço, o que, sob a perspectiva da Análise de Discurso e nosso entendimento, estaria provocando alterações também na forma-sujeito histórica, que estaria em mutação. Ao nos referirmos ao termo em mutação, logo pensamos uma outra formulação – em processo –, ou seja, ainda não há definição e clareza.

Porém, procuramos neste estudo levantar aspectos da linguagem que apontem o caminho que está se trilhando na contemporaneidade, não para estabelecermos novas verdades no campo da Análise de Discurso, mas buscando entender um pouco mais o que estamos presenciando e vivendo na sociedade atual. De uma maneira simples, séria e comprometida, trabalhamos com o sujeito-aluno na tentativa de entender seu modo de inscrição ao se constituir na contradição das práticas digitais cotidianas e o ambiente escolar. Pensamos ser de grande relevância toda e qualquer tentativa de entendimento do panorama educacional no país, sobretudo se analisarmos os resultados de aprendizagem e as inúmeras produções acadêmicas que sinalizam a desconexão entre alunos e a instituição Escola.

Durante este percurso, muitas novas e importantes inquietações surgiram e tiveram que ser deixadas para outro momento, algumas com grande pesar. Até onde nos foi permitido ir, pudemos confirmar que o sujeito-aluno está no entremeio de duas formações, sendo ainda interpelado pelo Estado, mas este – em sua falta ou substituição – fala a cada dia menos. Características da contemporaneidade, derivadas da globalização e das novas tecnologias digitais apresentam-se de forma nítida nos materiais de linguagem produzidos, apontando para a existência de um

sujeito de mercado, que busca o sucesso e a saída do anonimato como comprovação de “existência” na sociedade.

São meninos e meninas que mesmo estando pouco expostos às tecnologias digitais em suas casas, mesmo não estando acostumados a frequentar shopping nem o comércio de maneira geral, mesmo não tendo oportunidade de frequentar cinemas e assistir programas de TV fechada (onde o inglês é frequente), mesmo nestas condições, nos mostram que a ideologia de mercado, presente em nossos dias, está trabalhando na constituição desse sujeito.

Neste ponto, não podemos deixar de pensar também em uma possível “falta” da Escola ao não conseguir dar sentido a tais conteúdos – sentidos contemporâneos talvez seja mais adequado, se retomarmos a ideia de manutenção relacionada à instituição como Aparelho Ideológico e ao seu poder disciplinar, que produz obediência e submissão. Em tempos de fluidez, ainda temos na escola a referência do sólido. Salientamos que o gesto de escrita, mesmo que identificado como não sendo passível de correção, como não valorado com uma nota, pelo fato de ter sido realizado no ambiente escolar traz em si alguns sentidos marcadamente oriundos de um discurso de poder. Esta parte das condições de produção permanece presente nos sentidos do que se produz em seu interior.

Por fim, entendemos ser urgente outros pensares na mesma intenção deste trabalho já que o tempo parece estar *escorrendo* pelas nossas mãos e a compreensão é necessária para produzir soluções. Esperamos que, na liquidez do mundo contemporâneo, o sujeito-aluno consiga fluir e então se produza como sujeito e não apenas se expresse.

6. REFERÊNCIAS

ASSOLINI, F. E. Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 33-43, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/04.pdf>> Acesso em: 8 jan 2015

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. RJ: Jorge Zahar, 2001.

BISCHOFF, T. E EGGERS, T. **Para Lévy, estamos na pré-história de uma nova era**. Univates. Disponível em: <<https://www.univates.br/noticias/12024-para-levy-estamos-na-pre-historia-de-uma-nova-era> > Acesso em: 22 set 2013

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise de Discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2004.

CARAMELLA, E. **Arte contemporânea e os processos de mudança na concepção de espaço**. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/event_pres/simp_sem/simposio/documentacao/comunicacoes-i/arte-contemporanea-e-os-processos-de-mudanca-na-concepcao-de-espaco-do-espaco-como-lugar-de-exposicao-ao-espaco-como-produtor-de-espacialidades> Acesso em: 23 jan 2013

CARROZZA, G. **Consumo, Publicidade e Língua**. Campinas: Editora RG, 2011.

_____. A movência do sujeito no espaço digital. In. DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013, Disponível em:<[http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/Laboratório de Estudos Urbanos](http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/Laboratório%20de%20Estudos%20Urbanos)> Acesso em 25 mar 2014

CASTELLS, M. **Internet e la sociedade red**. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain12.html>> Acesso em: 18 ago 2013

_____. **Redes de indignação e esperança** - Movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2013

_____. **A galáxia Internet**: sobre a internet, negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2002

COUTO, O. F. **O funcionamento discursivo da escrita no processo de institucionalização do sujeito–escolar.** Disponível em: <<http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/13/Arquivos/110%20Olivia%20Couto.pdf>> Acesso em: 19 mar 2013.

DIAS, C. **Cidade, cultura e corpo:** a velocidade do mundo. Campinas: UNICAMP, 2011

_____. **Sujeito, sociedade e tecnologia:** a dicursividade da rede (de sentidos). São Paulo: Hucitec, 2012.

DINIZ, L.R.A. **Mercado de Línguas:** a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: RG Editora, 2010.

FERREIRA, M.C.L. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/11896/7318>> Acesso em: 23 set 2014

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber.** Tradução Luiz Felipe Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KUCINSKI, B. Reflexões sobre o impacto da internet no campo do jornalismo. In: INDURSKY, F., FERREIRA, M.C.L. e MITTMANN, S. (Orgs.) **O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** RJ: Editora 34, 1997.

LEWCOWICZ, I. **Del fragmento a la situación.** Disponível em: <<http://www.ricardobur.com.ar/biblioteca/Lewkowicz%201%20-%20Logica%20del%20Estado.doc>> Acesso em: 18 ago 2014.

LIPOVETSKY, G. **A Era do Vazio:** ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.

_____. Somos instantes: compreendendo a pós-modernidade. **Fronteiras do Pensamento.** Disponível em: <<http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16,127>> Acesso em: 23 jan 2015

MAGALHÃES, B; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Ling. (dis)curso (Impr.)**, Tubarão , v. 10, n. 2, Aug. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-7632201000020008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Mar 2015.

MARTELLI, C.G.G. (sem título). **Perspectivas**, São Paulo: 24-25, 173-204, 2001-2002. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/2163-4781-1-pb.pdf>>. Acesso em: 17 jan 2014.

MARTINS, C. E. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011

MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MOTA, I. O. O inglês na rua, na avenida, na cidade: Uma análise discursiva sobre a língua inglesa no espaço urbano brasileiro. **Rua**, 2013 (online): <<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=201>> Acesso em: 16 abr 2014

NASCIMENTO, L. R. **Práticas escolares em tempos de turbulência**: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública. São Paulo, 2009. 185p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC-SP.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. Do discurso na história e no simbólico. **Escritos** nº4, Campinas. Editora da UNICAMP, 1999.

_____. Escrita Urbana. **Enciclopédia Discursiva da Cidade**, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/endici/endici/eni/EscritaUrbana.html>>. Acesso em: 13 abr 2013.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Ed. Pontes, 2004.

PAYER, M.O. Linguagem e sociedade contemporânea: Sujeito, mídia e mercado. **Rua**, Campinas, n.11, 2005.

_____. **Memória da língua:** imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. **Memória de leitura e meio rural,** In: ORLANDI, E.P. (org.) *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Ed. Pontes, 1998.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 2 ed. Campinas: Fontes, 1997.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

SANTOS, B. S. S. **Reinventar a democracia:** entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (org.), *Os sentidos da democracia — Políticas do dissenso e hegemonia global*. São Paulo: Editora Vozes, FAPESP e NEDIC.

YAZDIHA, H. **Conceptualizing Hybridity:** Deconstructing Boundaries through the Hybrid. Formations, 2010. Disponível em: <<http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/formations/issue/current/showToc>> Acesso em: 10 mar 2015

7. ANEXOS

Escrita 1

A vida na escola é muito legal por que nas segundas feiras eu tenho aula de musical!

Na terça eu tenha aula de inglês!

Na quarta eu não tenho nada!

Na quinta eu tenho aula de artes!

Na sexta eu tenho aula de net e educação física!

E a escola é muito grande e as salas tem duas janelas!

Escrita 2

Bem que a escola podia ter aula de inglês que ensina porque se fosse para o Estado Unidos não ia em tender nada e nem nos filmes de inglês por causa que na escola publica não ensina se ensinava nós sabemos falar inglês também porque o ensino da escola publica não é igual a escola particular.

Escrita 3

A nossa escola não é ótima nem péssima ela é boa e ruim nossa escola poderia ser melhor um pouco mais.

Nossa escola poderia ter mais tipos de esportes também melhorar alguns que já tem como ensinar a gente aprender “o inglês” porque o inglês que a gente aprende não nos está ensinando nada, poderíamos ter esporte muitos outros como atletismo, natação entre outros.

Nossa escola poderia ter um pouco mais de coisas para que a gente tivesse mais inspiração e gostasse mais de estudar.

Escrita 4

A escola precisa melhorar, mesmo eu estudando nela não tenho do que reclamar, pois, tem aulas de net, física, musica etc...

As vezes quando tou nervosa falo que vou mudar de escola mais não tenho coragem aqui nessa escola, já tem muitos amigos.

Que o recreio fosse maior pois quando estamos comendo o sino toca e o recreio acaba.

Escrita 5

Eu aprendo muitas coisas na escola mas nas aulas especificas não aprendo nada eu não gosto de ficar na escola eu gosto de brincar mas eu gosto mais é da aula de educação física, basquete, vôlei, futebol, queimada e etc... mas eu não gosto de escrever cansa a mão além de ter que ficar 13 horas na escola todas as escolas dereriam ter uma quadra grandona para ter tudo tipo de esportes eu não sei nadar eu queria aprender uma escola tinha que ter o que criança gosta 30 minutos de recreio.

Escrita 6

A minha escola é feita de muitas felicidades porque a escola tem tudo merenda, entre outros eu fiquei alegre de ter cinco professora que ensinou bastante vezes, dividir etc... Só que eu quase repiti de ano eu estudava no terceiro ano mais recuperei e hoje estou no quinto ano. O direto cuida da escola a sala de aula tem cadeira nova. professora muito esselente tudo isto enclue na minha escola que tem tudo eu acho que precisa muda nada estu esta ótimo tem dentista computador aqui é bom de mais o pátio e cheio de flor coqueiro e uma quadra grande, tem aula de musica, engles, educação física e de artes eu esto quase no sexto ano agora é só estudar.

Escrita 7

A minha escola e tam bonita e grande mais podia ter mais coisa como, para sobir na escada poderia ser elevador e também podia ter picina para natação e também precisaria de mais esporte [...].

A escola e sempre a minha vida porque ela encina tudo o que agente não sabe tudo tudo mesmo se gente não aprende nos fica buros querdizer na buro eu não sei dezer isso [...].

A professora de educação ficica e muito boa porque ela ensina agente fazer esersisio para nos não machucar como na hora que agente chogar a bola pode sair do ligar o braso e na hora que agente chuta a bola também pode sair do ligar.

A professora de arte tambem ensina muitas coisa como a arte encina muitas coisa na hora que agente faz um desenho agente relacha parece uma esta la dentro puriso que e arte.

A professora de ingues também incina na hora que agente vai sair para um lugar agente tem que falar ingues entam poriso que agente tem uma professora de ingues.

A professora de musica também relacha porque agente está cantano para não estragar a nosa vós a musica encina muita coisa entam e isso que e uma escola.

Escrita 8

Eu e minha escola

Minha escola não e muito boua e não tão ruim.

Ela só podia melhorar um pouco mais ela podia ser um pouco mais melhor.

Como termos uma aula de inglês melhor que a aula que nos temos não aprendemos nada.

Uma sala de musica própria para nós termo uma aula de musica melhor.

Uma biblioteca melhor uma sala só de livros para os alunos poderem estudar e fazer pesquisas para a escola.

Uma aula de computação entre outra coisas para que os alunos tivessem mais vontade de estudar.

Escrita 9

A escola precisa de mais coisa como, poderia ter piscina, cada sala para o professor (a) e também podia ser 10 hora de recreio, a gente não pode reclamar porque a escola é muito melhor porque agente aprende mais a escola é muito importante porque se agente não estudar nós ficaremos burros agente não aprende nada.

E também precisava de muitos esportes, e uma sala para cochilar pois isso ia ser muito bom porque é isso que é uma escola e precisava de lápis, borracha, apontador, tesoura e lapés de correr.

Escrita 10

A escola pra mim é ruim e ela
não é legal mais ajuda muito
nós pode brincar de tudo conhecer
amigos professora novas está faltando
muitas biblioteca campos uma
quadra de vôlei por isso que ela ajuda