



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



MÔNICA INÊS DE CASTRO NETTO

**Novas Tecnologias na Discursividade do Ensino-Aprendizagem
de Língua Inglesa**

Uberlândia
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MÔNICA INÊS DE CASTRO NETTO

Novas Tecnologias na Discursividade do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Curso de Mestrado e Doutorado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme

Uberlândia
2012

MÔNICA INÊS DE CASTRO NETTO

Novas Tecnologias na Discursividade do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

Dissertação de Mestrado intitulada **Novas Tecnologias na Discursividade do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa**, de autoria da mestranda Mônica Inês de Castro Netto, apresentada para a comissão constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme (Orientadora) – UFU

Prof^a. Dr^a. Paula Tatiane Carrera Szundy – UFRJ

Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos – UFU

Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder– UFLA (Suplente)

Prof^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito – UFU (Suplente)

Profa. Dra. Dilma Maria de Mello
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

A você Pedro, meu companheiro de uma vida inteira e aos nossos filhos José Arnaldo, João Pedro e Gustavo – razão do meu viver!

Aos meus pais José de Castro e Sônia. Sou o fruto da confiança e exemplo de vocês!

À Professora Maria de Fátima, minha orientadora, amiga e parceira nesse diálogo...

*A maior recompensa do nosso trabalho
[...] (é) aquilo em que ele nos transforma.
John Ruskin*

AGRADECIMENTOS

(São tantos e tão calorosos!!!!)

Em primeiríssimo lugar, agradeço a Deus... não teria conseguido se não fosse minha fé!
Meu agradecimento especial é dedicado à Professora Maria de Fátima, minha orientadora e maior incentivadora desse trabalho que tantas transformações provocaram em mim... Tem meu respeito e admiração por ser justa, aberta, uma verdadeira mestra no exercício do diálogo! Sua firmeza e delicadeza me encantaram desde o nosso primeiro encontro.

Obrigada pela paciência e generosidade para com as minhas limitações...

Ao Professor João Bôsko, que cuidadosamente me oportunizou o contato com a Análise do Discurso. Um amigo inestimável cujos aportes suscitaram reflexões sem as quais o trabalho de análise não seria possível!

À Professora Cristiane, pelas contribuições valiosas enquanto membro da banca de qualificação. Meu carinho e admiração por sua competência!

Ao Guilherme, agradeço carinhosamente as valiosas contribuições de sempre e em especial as contribuições enquanto membro da banca de qualificação.

À Professora Mariney, pelo respeito com que fez a leitura e sugestões quando esse trabalho ainda era um embrião e foi timidamente apresentado no IX SEPELLA. Suas contribuições certamente foram muito relevantes para a consolidação da pesquisa.

Aos Professores Paula, João Bôsko, Marco Antônio e Cristiane, pelo interesse na leitura do trabalho e participação na banca de defesa, como titulares e suplentes.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, cujos debates fazem parte do meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos meus colegas mestrandos e doutorandos, aos colegas do Laboratório de Estudos Polifônicos – LEP/UFU, do Grupo de Estudos Discursivos – GEDIS/CAC/UFU e do Grupo de Estudos em Discurso e Ensino – GEDEN/UFU - amigas construídas ao longo desse percurso. Agradeço pelas discussões, pelo apoio e compreensão às minhas fragilidades teóricas e principalmente pelo companheirismo e cumplicidade!

À Tainah e à Maria José, pela constante compreensão e solicitude!

A todos os meus colegas de trabalho na UFG, em especial ao meu Diretor Prof. Manoel, à Professora Natividade, à Tânia, à Paula e ao Samuel que me apoiaram incondicionalmente na realização desse Mestrado.

Aos meus amigos queridos e companheiros de viagem durante dois anos: Ismael, Diana, Lúcia e Gabriela. Nosso carro era pesado de tanto conhecimento acumulado, mas se tornava leve com nossas eternas risadas nesses quilômetros intermináveis...

À Gabriela e à Fabiana pela descontração e apoio nas viagens no nosso último semestre de aulas, quando a descontração já nem cabia mais... Amarula e serenata serão sempre muito bem vindos!!!!

À Diana e ao Ismael, um agradecimento especial... Sem eles eu não teria investido nessa tarefa!!!!

Às Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, de Administração e Finanças e de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos da Universidade Federal de Goiás, pelo incentivo e apoio financeiro.

Um agradecimento de coração a minha amiga/irmã, companheira incansável de todas as horas! Nos tornamos Mestres, mas antes de tudo, nos tornamos pessoas melhores... Obrigada Gabi, pelos conselhos, pelas leituras atentas, pelas sugestões, por me ouvir e me entender como ninguém, por ter sido tão disponível quando eu mais precisei... Esta dissertação eu ofereço a todos os meus amigos e parentes que durante esse longo período de reclusão com os livros compreendeu que eu estava buscando algo além do conhecimento...

*Perdoem a cara amarrada
Perdoem a falta de abraço
Perdoem a falta de espaço
Os dias eram assim
Ivan Lins*

RESUMO

Esta dissertação tem como proposta apresentar um trabalho de interface entre a Linguística Aplicada e a Análise do Discurso, considerando o movimento linguagem-história-ideologia, atravessado por questões da ordem do inconsciente e por manifestações plurivocais e constitutivamente dialógicas. Tenho por objetivo *analisar a discursividade sobre as novas tecnologias que circula nas esferas científico-institucionais por meio do estudo de periódicos na área da Linguística Aplicada*. Meu intento, ao longo dessa pesquisa, foi traçar um panorama dos atravessamentos linguísticos explicitados na discursividade avaliada, tentando problematizar as implicações que estes trazem para o contexto do uso de novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua inglesa, pois o enfoque foi desvelar o funcionamento discursivo, bem com analisar a construção discursiva e seu impacto, inter-relacionando esses atravessamentos à prática dos professores em sala de aula. Elegi como *corpus* dez artigos científicos, relacionados ao uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, publicados em periódicos especializados em Linguística Aplicada. Para sustentar meus objetivos, utilizei como aporte teórico-metodológico o dispositivo matricial desenvolvido por Santos (2004), para que, através de matrizes analítico-descritivas e interpretativistas, e partindo de sequências discursivas, fosse possível selecionar enunciados operadores – regularidades enunciativas presentes no texto e produtoras de significado – e a partir desses enunciados constituir axiomas, que de acordo com a proposta de Figueira (2007), emergem dessas regularidades e dos seus efeitos de sentido. Ao construir o mapeamento, entre as várias formações discursivas referentes ao processo de ensino-aprendizagem pelo uso das novas tecnologias, foi possível estabelecer que a inserção destas nos ambientes educacionais representa um impacto direto nas práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Certamente as novas tecnologias contribuem de forma relevante para as ações dos sujeitos professores e alunos, mas o poder que a elas é discursivamente atribuído, como se pudessem por si só resolver todos os problemas educacionais, não contribui para uma tomada de posição dos sujeitos de forma que haja mudanças significativas na relação entre os sujeitos que ensinam e aprendem e o modo de ensinar e aprender línguas. Foi possível perceber, nos sentidos aflorados pelos gestos de interpretação, que as novas tecnologias estarão cada vez mais presentes no processo de ensino-aprendizagem, mas essa presença não condiz mais com uma idolatria desmedida (tecnolatria) e nem como uma severa rejeição ao seu uso (tecnofobia). O lugar de entremeio dessas duas posturas antagonicamente discursivizadas parece repercutir que, apesar de estarmos na direção de vermos a tecnologia como lugar central em nossas vidas, para a problematização de que, por si só, novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem não promovem mudanças e deslocamentos na postura dos sujeitos. Acredito que problematizar como a adoção das novas tecnologias tem sido discursivamente produzida no processo de ensinar e aprender língua inglesa torna-se relevante na medida em que se pode melhor compreender a constituição, funcionamento, recepção e distribuição dos discursos que constituem tanto o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras quanto do de formação de professores pré e em-serviço.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras; Formação de Professores; Novas Tecnologias; Linguística Aplicada; Análise do Discurso.

ABSTRACT

This dissertation aims at presenting a research developed in the interface between Applied Linguistics and Discourse Analysis, considering the movement language-history-ideology which is trespassed by unconscious issues and by plurivocal manifestations that are constitutively dialogical. The aim was *to analyze the discursivity about new technologies which is present in the scientific-institutional realm through the study of journals in the field of Applied Linguistics*. The objective, throughout this study, was to have a picture of the linguistic traversals presented in the evaluated discursivity, trying to problematize the implications that these traversals bring to the context of new technologies use in the teaching-learning process taking into consideration that the focus was to unravel the discursive functioning, as well as to analyze the discursive construction and its impact, interrelating these crossings with the teachers' practices in a classroom. I elected as my *corpus* ten scientific papers, related to the use of new technologies in the teaching-learning process of English, published in specialized journals of Applied Linguistics. In order to achieve my goals, I used as theoretical and methodological devices the Matrix Device developed by Santos (2004), according to which, through analytical-descriptive and interpretative matrixes, and from discursive sequences, it would be possible to select operating-utterances – enunciative regularities present at the text and producers of meaning – and from these enunciations constitute axioms, which according to Figueira (2007), emerge from these regularities and from their meaning effects. While mapping them, among the several discursive formations referring to the teaching-learning process through new technologies use, it was possible to establish that their insertion in the educational environment represents a direct impact in the English teaching-learning process. Certainly, new technologies substantially contribute to the actions of teachers and students, but the power which is discursively attributed to them, as if they could, by themselves, solve all the educational problems, does not contribute to the subject's taking position so that there could be relevant changes in the relation between the subjects who teach and learn and the way of teaching and learning languages. It was possible to observe, in the meanings aroused by the interpretation, that new technologies will be increasingly present in the teaching-learning process, but this presence is neither consistent with an immeasurable idolatry (technolatry) nor with a severe rejection to its use (technophobia). The interim place of these antagonistic discursivities seems to resound, in spite of the fact that we are in direction to the process of seeing new technologies as central in our lives, that there still is the problematization that by themselves new technologies in the teaching-learning process do not provoke changes and dislocations in the subjects' positions. I believe that problematizing how the adoption of new technologies have been discursively produced in the teaching-learning process becomes relevant as it is possible to have a better understanding of the constitution, functioning, reception and distribution of discourses that constitute both the teaching-learning process of foreign languages and the education of pre and in-service teachers of these languages.

Key-words: Foreign Language Teaching-Learning Process; Teacher Education; New Technologies; Applied Linguistics; Discourse analysis.

RÉSUMÉ

Cette dissertation a comme proposition présenter un travail d'interface entre la Linguistique Appliquée et l'Analyse du Discours, en considérant le mouvement langage-histoire-idéologie, franchie par des questions d'ordre de l'inconscient et par des manifestation plurivocales et constitutivement dialogique. J'ai par objectif *analyser la discursivité sur les nouvelles technologie qui entoure dans les espaces scientifiques et institutionnelles à travers l'étude de revues dans le domaine de la Linguistique Appliquée*. Mon intention tout au long de cette recherche, a été de dessiner une image des passages linguistiques explicités dans la discursivité évaluée, en essayant de discuter les implications qu'ils apportent à l'égard de l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais parce que l'objectif a été de révéler le fonctionnement discursif, ainsi que l'analyse de la construction discursive et de son impact, mise en relation de ces passages à la pratique de l'enseignement en classe. J'ai choisi comme *corpus* dix articles scientifiques relatifs à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignements et l'apprentissage de la langue anglaise, publiés dans des revues spécialisées em Linguistique Appliquée. Pour soutenir mes objectifs, j'ai utilisé comme contribution théorique et méthodologique le dispositif matrice développé par Santos (2004), de sorte que, grâce à la matrice analytique-descriptive et interprétative, et en partant de séquences discursives, il fût possible de sélectionner les énoncés opérateurs – les régularités énonciatives dans le texte e productive de sens – et à partir de ces énoncés constituer des axiomes, qui, selon la proposition de Figueira (2007), dégagent de ces régularités et de ces effets de sens. Sors de la construction de la correspondance entre les plusieurs formations discursives réfèrent au process d'enseignement – apprentissage à travers l'utilisation des nouvelles technologies, il a été possible d'établir que l'inclusion de ces environnements éducatifs représente un impact direct sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais. Il est certain que les nouvelles technologies contribuent de manière significative à l'action des enseignants et des élèves, mais la puissance qui à elles est discursivement atribué, comme si elles puissent en soi résoudre tous les problèmes de l'éducation, elles ne contibuent pas à une position des sujets de sorte qu'ait des changements importants dans la relation entre les sujets qui enseignent et apprennent et la manière d'enseigner est apprendre les langues. Il a pu être observé dans les sens touchés par les gestes de l'interprétation, que les nouvelles technologies sont de plus en plus présent dans le processus d'enseignement-apprentissage, mais cette présence n'est pas compatible avec une idolâtrie démesurée (technolatrie), ni comme un rejet sévère de son utilisation (technophobie). Le lieu d'ensérer ces deux postures discursivement antagonisé semblent répercuter que, bien que nous assistons à la technologie comme une place centrale dans nos vies, il plane la problématisation de que, en soi, des nouvelles technologies dans le processus d'enseignement-apprentissage ne promeuvent pas des changements et des déplacements dans la posture des sujets. Je crois que discuter de la façon dont l'adoption de nouvelles technologies ont été discursivement produites dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais devient pertinente dans la mesure où l'on peut mieux comprendre la constitution, le fonctionnement, la réception et la distribution des discours qui constituent aussi bien le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères que de formation des enseignants pré et en-service.

Mots-Clés: Enseignement-Apprentissage des Langues Étrangères; Formation des Enseignants; Nouvelles Technologies; Linguistique Appliquée; Analyse du Discours.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	010
CAPÍTULO 1: HISTORICIDADE DA PESQUISA.....	012
1. Introdução.....	012
1.1. Contextualização da Pesquisa.....	013
1.2. O Lugar das Novas Tecnologias no Mundo Atual.....	015
1.3. Novas Tecnologias e o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa.....	019
1.4. Discutindo as Novas Tecnologias no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa no Entremeio Linguística Aplicada e Análise do Discurso.....	025
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	035
2. Introdução.....	035
2.1. Base Teórica.....	036
2.1.1. A Análise do Discurso de Linha Francesa – Michel Pêcheux.....	036
2.1.1.1. Sujeito, Discurso, Sentido, Memória Discursiva.....	039
2.1.1.2. Formações Discursiva, Ideológica e Imaginária.....	042
2.1.1.3. Interdiscurso e Intradiscurso.....	045
2.2. Base Referencial.....	046
2.2.1. A Análise Dialógica do Discurso – Bakhtin e o Círculo.....	046
2.2.1.1. Dialogismo e Polifonia.....	050
CAPÍTULO 3: CONSTITUIÇÃO E CONFIGURAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	053
3. Introdução.....	053
3.1. Configuração do <i>Corpus</i>	054
3.2. Dispositivos Metodológicos para Análise.....	056
CAPÍTULO 4: NOVAS TECNOLOGIAS NA DISCURSIVIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	061
4. Introdução.....	061
4.1. Sentidos e Significações Derivados dos Experimentos de Análise.....	063
4.2. Construindo/Formulando Axiomas.....	084
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	096
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE I.....	107

INTRODUÇÃO

Desenvolver uma pesquisa de mestrado, culminando em uma Dissertação, foi o intenso trabalho ao qual me propus, e estou certa de que não estou aqui apresentando uma grandiosa descoberta e nem sequer uma extensão teórica, mas o meu gesto de interpretação frente a um objeto de estudo que poderá suscitar reflexões acerca dos modos de pensar e agir o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, ou seja, a síntese do meu olhar – enquanto sujeito afetado pela ideologia e pela historicidade – sobre um *corpus* recheado de possibilidades de efeitos de sentido capazes de cogitar as relações de patemia¹ que os sujeitos assumem frente a inovações.

O traçado dessa pesquisa partiu da ânsia de se conhecer o impacto das novas tecnologias (doravante NT) nas aulas de inglês pelo viés da discursividade, visto que minha hipótese era de que os discursos acadêmico-científicos que são construídos e que circulam nos espaços educacionais podem balizar o lugar que as novas tecnologias ocupam na prática dos sujeitos que ensinam e aprendem línguas estrangeiras. E para percorrer esse traçado, parto do princípio de que ensinar uma língua estrangeira (LE) exige uma compreensão dos sujeitos ensinante e aprendente como sociais, históricos e contraditórios, pois são perpassados por múltiplos discursos que contribuem na produção dos sentidos por estes estabelecidos.

Como suporte teórico, articulo questões concernentes à Linguística Aplicada (LA) e a Análise do Discurso (AD) no intuito de estabelecer um diálogo entre teorias que aceitem (por sua abertura ao trânsito a diversas áreas do conhecimento, no caso da LA, e por sua natureza sócio-histórico-ideológica, sempre vinculando a linguagem na sua relação com a exterioridade, no caso da AD) as possibilidades de resignificação e que façam com que os deslocamentos de sentido sejam possíveis e admissíveis.

Para implementar essa proposta, fiz uma divisão da dissertação em quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Historicidade da Pesquisa*, faço a contextualização da pesquisa, abordando os motivos que me levaram a estabelecer um recorte em que pudesse explorar a discursividade circulante em periódicos especializados na área da LA sobre NT. Explicito ainda, nesse capítulo, os objetivos, as perguntas de pesquisa, a metodologia adotada e também um traço do arcabouço teórico condutor da análise. Objetivando situar a pesquisa, empreendo uma discussão sobre o lugar das NT no mundo atual e no ensino de língua inglesa (LI).

¹ As relações patêmicas neste trabalho são abordadas na perspectiva de Santos (2009), que coloca a patemia como marca enunciativa da relação de afetividade que, no caso em questão, o sujeito tem com a língua.

O segundo capítulo, *Fundamentação Teórico-Methodológica*, é responsável por dar conta das concepções de base teórica e referencial norteadoras do trabalho. As concepções da base teórica dizem respeito às reflexões que permeiam a obra de Michel Pêcheux sobre o discurso e são assim definidas por se constituírem como o baluarte do trabalho. A base referencial é arremetida como uma ampliação da base teórica, trazendo os conceitos bakhtinianos de dialogismo e polifonia no intuito de desvelar as várias vozes que perpassam os discursos que compõem o *corpus* do trabalho.

No terceiro capítulo, *Constituição e Configuração do Corpus da Pesquisa*, faço uma descrição do *corpus* - que é constituído por artigos de periódicos da área da Linguística Aplicada, e explico os dispositivos metodológicos utilizados – dispositivo matricial e dispositivo axiomático.

No quarto capítulo, apresento os resultados da análise discursiva das *Novas Tecnologias na Discursividade do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa*. É neste capítulo que adentro as discursividades do recorte estabelecido e instauro minha ação enquanto sujeito analista. Na sequência trago, nas *Considerações Finais*, um resgate da investigação empreendida, discutindo alguns sentidos que se deixaram emergir e que permitiram a problematização da relação que se instaura entre o processo de ensino-aprendizagem de LI e as NT, via discursividade. Em seguida, estão dispostas as referências e, como apêndice, as matrizes que direcionaram o processo de investigação.

CAPÍTULO 1

HISTORICIDADE DA PESQUISA

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor.

BAKHTIN (1979/1997, p. 318)

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo inicia minha discussão a respeito das *Novas Tecnologias na Discursividade do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa*. É meu intento refletir sobre os discursos acerca da adoção das novas tecnologias no ensino de inglês, pensando sobre as construções discursivas que possibilitam aos sujeitos discursivos professor e aluno² se identificarem com essa discursividade. Compreendo sujeito-ensinante e sujeito-aprendente como partícipes do processo de ensino-aprendizagem, na busca por outros conhecimentos, outros aprendizados (o aprendente construindo a sua modalidade de aprendizagem e o ensinante na busca pelas transformações por meio do conhecimento), e não estabeleço neste trabalho uma diferença entre sujeito-ensinante e sujeito-professor, bem como entre sujeito-aprendente e sujeito-aluno.

Entendo que os sujeitos têm suas identidades construídas por meio da ideologia, do imaginário, do lugar que ocupam em formações discursivas e, também, com base no que eles constroem a partir dos processos de identificação, que são desencadeados por meio das interpelações. Então, partindo desses pressupostos, penso ser possível perceber, na discursividade em questão, os efeitos que os processos de

² Neste trabalho, sempre que me referir aos sujeitos professor e aluno, estarei me referindo aos sujeitos discursivos professor e aluno.

identificação/desidentificação/contra-identificação produzem (podem produzir) nos sujeitos ensinantes e aprendentes de uma língua estrangeira.

Neste capítulo, contextualizo a pesquisa empreendida, elencando as justificativas, os objetivos, as perguntas de pesquisa, a metodologia e estabeleço um traço do que será o referencial teórico que conduzirá a análise.

1.1. Contextualização da Pesquisa

O contato com artigos científicos cujo tema é o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras me possibilitou perceber que os sujeitos possuem uma necessidade evidente de dominarem a língua inglesa, domínio que os mobiliza e também mobiliza os seus desejos de (in)completude frente a uma língua outra. Essa necessidade é demonstrada por um discurso recorrente de que o domínio dessa língua, além de ofertar um *status* relevante, também significa mais oportunidades e condições de competitividade no amplo mercado de trabalho constituído, nas mais variadas áreas. Diante disso, meu intuito é refletir acerca dos efeitos de sentido que essa discursividade pode provocar nos sujeitos que ensinam e que aprendem uma LE, especificamente a LI.

O discurso que vem à tona e sustenta o imaginário das pessoas é de que o ensino de uma segunda língua³ funciona como uma mola propulsora que eleva a possibilidade de uma boa inserção profissional. É por meio do imaginário e de sua direta relação/ligação com a história, que as práticas interpretativas entram em funcionamento por meio do discurso. E isso pode ser possibilitado graças aos documentos que circulam sobre políticas educacionais nacionais (BRASIL, 2000), defendendo possibilidades justas de educação com qualidade para todos, isto é, vislumbrando o ensino de inglês como uma disciplina tão respeitável quanto as outras do currículo, que deve cumprir os objetivos estabelecidos de forma que o aprendizado seja efetivo e não apenas mera formalidade, ou seja, graças às condições de produção determinadas pela exterioridade discursiva.

O acesso ao aprendizado de uma LE perpassa a aquisição de habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir falar), além de colaborar na ampliação dos horizontes sociais e culturais do sujeito-aprendente, visto que este adquire conhecimentos sócio-histórico e culturais de uma outra língua. Daí podermos pensar o ensino de uma LE como possibilidade de novas formas de ver o mundo, como oportunidade de convívio com o diferente, com a diversidade.

³ No escopo teórico deste trabalho, não estabeleço uma diferença marcada entre “segunda língua” e “língua estrangeira”. Ambos os termos referem-se a outras línguas aprendidas, díspares da língua materna.

Isso faz com que outros olhares sejam disseminados, outros pontos de vista sejam ressaltados, reafirmando a função social da aprendizagem de uma LE.

Para que esse aprendizado possa se realizar, inúmeras propostas são oferecidas, que vão desde os diferentes e diversos métodos de ensino-aprendizagem, passando por atividades didático-pedagógicas, a tecnologias educacionais, como meio e suporte adjuntivos no ambiente educacional no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Cabe aqui destacar que, em se tratando de tecnologias em educação, essas dizem respeito a qualquer meio de comunicação que complemente a ação do professor na busca pela qualidade do ensino. Inovações tecnológicas no ensino, que vão desde a utilização da *internet*, do CD-ROM, do DVD até o ensino a distância, podem representar um paradigma no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

A inserção dessas novas tecnologias, nas mais variadas modalidades de ensino de uma segunda língua (educação básica das redes pública e particular, escolas de idiomas, ensino a distância), possibilitou que ocorressem mudanças relacionadas à aquisição de ferramentas tecnológicas como computadores, impressoras, *internet* dentre outras, nesses ambientes educacionais.

Nessa perspectiva, o professor de inglês se depara com o desafio de superar suas limitações, uma vez que nem sempre está capacitado a manusear os equipamentos à sua disposição e utilizar uma metodologia de ensino do conteúdo sistematizado, que muitas vezes não condiz com sua realidade, enquanto sujeito-professor de uma escola em cujo contexto está inserido.

Quando se fala no uso das NT, deve-se ter em mente que são um conjunto de ferramentas, que demandam conhecimento técnico e científico, e que auxiliam o professor e o aluno na aquisição de informações necessárias à busca do conhecimento, mas é nosso dever questionar se são imprescindíveis, essenciais e se a ausência delas é condição de fracasso no ensino de uma segunda língua.

A partir dessa reflexão, instaurou o objetivo geral da pesquisa, que é analisar a discursividade sobre as novas tecnologias que circula nas esferas científico-institucionais por meio do estudo de artigos de periódicos na área da Linguística Aplicada, a saber: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *Applied Linguistics* e *English Language Teaching Journal*. Os motivos que me levaram a analisar tais periódicos encontram-se pontuados no item 1.3 deste capítulo, em que discorro sobre novas tecnologias e o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Como uma implicação do objetivo geral, faz-se necessário explorar os seguintes objetivos específicos:

- i) Analisar as inscrições discursivas subjacentes ao discurso das novas tecnologias nos artigos dos periódicos investigados;
- ii) Analisar a concepção de sujeito e língua constitutiva do discurso sobre as novas tecnologias;
- iii) Explicitar os recursos da materialidade linguística que evidenciam a constituição do sujeito e da linguagem nesse discurso.

Segundo Moita Lopes (2006), o caráter da LA perpassa a interdisciplinaridade, não deixando de lado a especificidade do objeto da investigação assim como o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos, o que ressalta o espaço sempre aberto a diálogos com outras disciplinas teóricas, a mudanças de posicionamentos. Nesse sentido, partindo da minha inscrição na Linguística Aplicada (que se constitui um suporte teórico e hermenêutico nesse trabalho) e do fato de esta ter um caráter inter/trans/indisciplinar, procuro estabelecer uma interface com a Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD), considerando o movimento linguagem-história-ideologia, atravessado por questões da ordem do inconsciente e por manifestações plurivocais e constitutivamente dialógicas.

Para tanto, terei como base teórica os pressupostos conceptuais da ADF, principalmente os estudos de Michel Pêcheux (1969/1993, 1975/1995 e 1983/2008), por entender que estabelecem um diálogo profícuo com várias áreas do conhecimento e, como base referencial, os trabalhos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin – ADD (1929/1988, 1979/1997, 1929/2010a e 1920-24/2010b), nos quais buscarei explorar as várias vozes que atravessam os discursos, no sentido de compreender como essas vozes são constitutivas e constituintes dos/nos discursos acerca do uso das NT aplicadas ao ensino.

1.2. O Lugar das Novas Tecnologias no Mundo Atual

As tecnologias não são algo da modernidade e sempre foram utilizadas na execução e simplificação de atividades cotidianas. Sua história, como suporte na evolução do homem, data do período pré-histórico, uma vez que a invenção dos equipamentos utilizados no desenvolvimento das atividades baseava-se no estudo e planejamento desses equipamentos

para o fim a que se destinavam. O termo Novas Tecnologias é usado para indicar tudo que tem surgido desde a segunda metade da década de 1970 e que está relacionado à tecnologia e aos métodos de comunicação, o que, dialogicamente, nos remete a um outro termo: ‘velhas/antigas tecnologias’. Tal relação dialógica me interpela a questionar e problematizar os efeitos de sentidos que podem ser produzidos nas discursividades que proponho analisar.

Passando pelo *volumem* (rolo de folhas de papiro) ao códex (pergaminhos, pedaços de pele de animais ou papiro – com a escrita no formato parecido com o do livro), temos a invenção da imprensa, em 1442, como a grande revolução tecnológica da humanidade, conforme nos elucida Paiva (2008).

Segundo Altoé e Silva (2005), a partir da década de 1940, nos Estados Unidos, a tecnologia é inserida no contexto educacional, quando começa a ser utilizada na formação de especialistas militares durante a segunda guerra mundial, em que os cursos – especialmente planejados para militares norte-americanos envolvidos na referida guerra – utilizavam recursos audiovisuais. Também nos Estados Unidos nessa mesma década, no ano de 1946, a tecnologia educacional surge como disciplina acadêmica, tendo o tratamento de Estudos de Educação Audiovisual, começando então a fazer parte do currículo escolar.

É na década de 1960, segundo Altoé e Silva (2005), que temos a conflagração eletrônica, o grande avanço que impulsiona o progresso dos meios de comunicação de massa, influenciando consideravelmente a vida cotidiana das pessoas em todo o mundo, e, na década de 1970, o desenvolvimento da informática tem o seu marco inicial.

De acordo com Andrade e Albuquerque Lima (1996), a informatização da educação no Brasil tem o seu exórdio em 1971 com a discussão sobre o uso de computadores no ensino de Física em São Carlos-SP, quando foi realizado um seminário sobre esse uso, ministrado por E. Huggins, especialista da Universidade de Dartmouth, E.U.A. Foi nesse ano que o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras promoveu a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I CONTECE), quando pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) acoplaram um terminal no Rio de Janeiro a um computador localizado no campus da USP – via modem.

Cumpramos ressaltar que nas décadas de 1930 e 1940, o rádio já era utilizado em experiências educativas, destacando-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Projeto Minerva. Nas décadas de 1960 e 1970 houve a tentativa de utilização do satélite doméstico, tendo no rádio e na TV o suporte para fins educativos.

Em 1978 é implementado, pela Fundação Roberto Marinho, o Telecurso 2º grau, e, em 1981, devido ao sucesso do seu antecessor, é implementado o Telecurso 1º grau.

Segundo Barros (2003), em 1995, é criado o Telecurso 2000, com uma proposta de trabalho que prima pela instrução, transmissão de conhecimentos, pelas informações e pelo treinamento de pessoas para o universo do trabalho.

Por meio do programa TV Escola, o governo brasileiro dá primazia ao uso das NT em educação com um programa de formação de professores que visa “sanar algumas das deficiências mais graves do nosso sistema de ensino, como a capacitação insatisfatória do magistério” (TOSCHI, 2001, p. 91), pretendendo com isso elevar a qualidade do ensino no país.

O ensino de LE mediado por computador, segundo Levy (1997), inicia-se em 1960, nos Estados Unidos, por intermédio do programa PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*), que proporciona *feedback* automático de exercícios de gramática e vocabulário. Mas rapidamente a tecnologia da informática evolui e tem-se a chegada da WEB 2.0 para permitir o uso da língua em atividades de interação via computador, sem fronteiras de espaço e tempo.

De acordo com Kelly (1969), o ensino de línguas teve sua grande revolução tecnológica com a invenção do fonógrafo⁴, em 1878, possibilitando a reprodução de som e vídeo. Paradoxalmente, na medida em que os aparelhos se sofisticavam, os professores se sentiam ameaçados pela possibilidade de substituição do seu trabalho por máquinas. É importante ressaltar que esse temor dos professores ainda persiste, principalmente porque reflete uma ameaça pelo desconhecido. Para muitos desses professores, recursos tecnológicos continuam representando uma inovação, porém, uma inovação que lhes provoca inquietação e



4

Aparelho que consistia em um cilindro revestido por uma delgada lâmina de estanho. O som, recolhido por um funil cônico, provocava a vibração de um diafragma metálico que constituía a base do funil: dali o movimento transmitia-se a uma agulha, presa a uma mola chata, a qual gravava na folha de estanho, sobre o sulco do cilindro de latão subjacente. Para escutar o que foi gravado, era só girar manualmente a manivela que fazia o cilindro girar, fazendo a agulha percorrer o sulco. O movimento da agulha fazia oscilar o diafragma metálico, produzindo uma vibração sonora. A amplificação era feita por meio mecânico do mesmo funil em trompa usado no processo de gravação. Em relação ao fonógrafo, o gramofone introduziu uma inovação, o disco no lugar do cilindro metálico. Pesado, frágil e com pouco espaço para gravar e fácil desgaste o disco do gramofone foi antecessor dos discos microsulco (vinil ou PVC) desses rudimentares equipamentos surgiram os atuais modernos origem: Invenções – O fonógrafo de Édison <http://pt.shvoong.com/books/dictionary/1629287-inven%C3%A7%C3%B5es-fon%C3%B3grafo-%C3%A9dison/#ixzz1IhlG8alf>

ansiedade, na medida em que ainda não conseguem com ela lidar na rotina de suas salas de aula.

Segundo Paiva (2008), em relação ao ensino de línguas estrangeiras,

a cada nova tecnologia, a escola – especialmente no ensino de línguas, busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira. Assim, o livro ganhou a companhia do som e da imagem, oferecendo *input* menos artificial. (PAIVA, 2008, p. 7, grifo do autor)

Até que fosse estabelecida a normalização das atividades de ensino via computador, Bax (2003) coloca que foram necessários sete estágios: o primeiro, em que surgem as primeiras pessoas interessadas, e algumas escolas que adotam os suportes tecnológicos por curiosidade; o segundo estágio, em que predomina o ceticismo por parte das pessoas; o terceiro, em que as pessoas utilizam os recursos tecnológicos, mas os rejeitam na primeira dificuldade encontrada; o quarto estágio, em que a insistência das pessoas faz com que o uso seja retomado, sendo então percebida a relativa eficácia do uso; o quinto estágio, em que há um grande número de pessoas usando, apesar do medo e das expectativas exageradas; o sexto, em que a tecnologia é vista como algo habitual e, por fim, o sétimo, em que ela é integrada à vida das pessoas e se normaliza.

Para Paiva (2008), hoje já atingimos essa normalização no sistema bancário brasileiro, mas na educação os vários estágios ainda convivem, e existe uma tensão entre a adesão e a rejeição, pois as tecnologias são vistas por alguns como a solução para todos os problemas e por outros como algo amedrontador. Do lugar teórico em que enuncio, essa tensão pode ser evidenciada pelos processos de identificação e resistência que estão em constante diálogo, uma vez que são perpassados pela interpelação e direcionam a motivação possibilitando a existência do vínculo com um ou outro processo.

Como se pode observar, o computador tem sido inserido nos contextos cotidianos e educacionais, atingindo boa parcela da população brasileira, mas, tal como o livro, apenas sua inserção no contexto educacional não fará nenhum milagre no processo de ensino-aprendizagem de LE. Assim,

O sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividade de prática social da linguagem e, dependendo do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos. (PAIVA, 2008, p. 14)

Conforme Kenski (2003, p. 75), “não se trata de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos e vice-versa. Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam.” Não há como pensar em atualidade sem pensar em tecnologia, visto que a inserção desta no contexto educacional é algo irrefutável, pois os sujeitos estabelecem uma relação dialética com o uso das tecnologias, estando fatalmente e diariamente ligados a ferramentas tecnológicas.

Paiva (2008) discorre sobre o sentimento de desconfiança e rejeição que se instaura nos sujeitos ensinante e aprendente com o surgimento de uma nova ferramenta tecnológica, pois é essa a primeira postura que os sujeitos assumem frente às inovações. Retrata, também, a interação dessas ferramentas às atividades e práticas pedagógicas, interação essa que se dá após o estágio da normalização, que, segundo Chambers e Bax (2006), é quando a tecnologia começa a fazer parte das práticas pedagógicas e não é mais considerada como algo a ser temido. Essa rejeição pode chegar a um estágio de não adaptação, muitas vezes de medo, ansiedade e reprovação na utilização de recursos tecnológicos, denominada como *tecnofobia*, que diz respeito ao medo e a recusa na utilização da tecnologia, causado muitas vezes pelas dificuldades de adaptação ao novo, pela resistência à adesão aos novos estágios de condução dos processos de ensino-aprendizagem, em contraponto à *tecnolatria*, que entende os avanços tecnológicos como sendo a panacéia para se atingir o melhor desempenho nessas atividades. Essas questões serão melhor abordadas no capítulo da análise.

A partir da segunda metade do século XX, surgem as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), causando transformações significativas no mundo e especialmente no contexto educacional, como por exemplo, computador, multimídia, DVD, *internet*, CD-ROM. Seus benefícios no processo de ensino-aprendizagem de LE podem ser avaliados de acordo com o contexto em que estejam inseridas e com a forma de utilização que a elas é dada. Sabemos que os sujeitos dos séculos passados e até os do início do século XX contavam apenas com a memória para o acúmulo de conhecimentos e estes eram pouco variáveis, tendo em vista a lentidão com que os conhecimentos se disseminavam. Hoje, contamos com a efemeridade e com um imensurável número de informações que fazem com que a memória não seja mais suficiente para o acúmulo das informações necessárias na atuação profissional e pessoal. Essa constatação nos leva a refletir sobre o lugar ocupado pelas NT no processo de ensino-aprendizagem de LI hoje, questão que será abordada no tópico a seguir.

1.3. Novas Tecnologias e o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa

Ao fazer uma reflexão sobre o impacto das novas tecnologias no ensino e sobre os benefícios que o seu uso nas aulas de LE – especificamente nas aulas de língua inglesa - pode representar, senti-me interpelada a fazer uma pesquisa que pudesse descrever, analisar e interpretar a discursividade que circula em artigos publicados na área de LA, nacionais e internacionais, com o objetivo de traçar um panorama dos atravessamentos linguísticos explicitados nessa discursividade.

O que vemos com frequência é o uso das NT configurando-se, dentre outras questões, como estratégia de poder, possibilidade de autonomia, solução dos problemas que afetam as salas de aula - e aqui me refiro também aos problemas que afetam os sujeitos desse contexto -, como possibilidade de criação de um ambiente inovador e fantástico e como reinvenção e eficiência no ensino. É como se as NT fossem minimizar (ou até mesmo eliminar) as relações patêmicas do sujeito com a LE.

Produzida no decurso da história, a tecnologia possibilita mudanças em todas as áreas do conhecimento, sendo, inclusive, denominada como uma forma de linguagem, visto que também é destinada à comunicação, e sua utilização como suporte pode favorecer mudanças significativas em todas as esferas, incluindo-se aí a esfera do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Pensar nas novas tecnologias apenas como uma forma de comunicação é o mesmo que apagar as relações entre o acontecimento discursivo e as condições de surgimento desse acontecimento. Do lugar discursivo ao qual estou filiada, a linguagem, além de servir ao ato comunicativo, alude uma exterioridade a essa linguagem, pois o discurso é impregnado pelos fatores sócio-histórico-ideológicos, uma vez que o homem é um ser constituído por essa tríade. Sendo assim, não podemos pensar em linguagem sem pensar em interação, sem pensar nos fatores extralinguísticos.

A inserção no universo do ensino-aprendizagem de LE carrega um indicativo de pertencimento a uma comunidade atualizada, que busca autonomia e participação no mundo globalizado. Há uma busca pela valorização desse novo formato de ensino, pela adaptação do sujeito-professor às mudanças sociais estabelecidas.

A procura pela autonomia, pela introdução no mundo globalizado com novas possibilidades de interação entre os sujeitos, pode ser vinculada à seguinte constatação de Freire (1996, p. 77) “não sou apenas objeto da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”, de onde é possível concluir que as transformações existem e sempre existirão, que as informações da atualidade têm um caráter mais efêmero, e que as mudanças ocorrem e se disseminam hoje de forma muito mais rápida que antes. O que Freire

(1996) nos elucida é que o aperfeiçoamento dos conhecimentos humanos é necessário, mas que a inserção dos sujeitos nas mudanças sucedidas deve ocorrer pelo interesse e pelo envolvimento destes, e que estes não apenas se deixem ser dominados por elas.

Se pensarmos no uso das NT como solução dos problemas que afetam a sala de aula ou como possibilidade de criação de um ambiente inovador e fantástico, esbarrar-nos-emos no discurso capitalista⁵ em que, de acordo com Marx (1999, p. 428), “a tecnologia revela o modo de proceder do homem com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida material e assim elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que dela decorrem.” Porém, se pensarmos no uso das NT apenas como um aparato de substituição dos recursos tradicionais ou velhas/antigas tecnologias (papel, lápis, quadro, giz), não haverá inovação.

O processo de inovação é necessário e relevante, mas os sujeitos abarcados por esse processo precisam estar devidamente preparados e também se sentir envolvidos com as mudanças a serem estabelecidas, até porque a essas pessoas deve ser dado o direito de usar novos recursos e não apenas a imposição para o uso indiscriminado. As mudanças podem ter efeitos benéficos, mas o contexto dessas mudanças deve ser analisado anteriormente à sua inserção.

Novas tecnologias nos remetem à reinvenção e à eficiência no ensino, e esse discurso neoliberal⁶, que coloca a educação como parte do mercado comercial, pode também declarar um descompromisso velado que surge pela possibilidade de autonomia como justificativa pelas falhas do gestor competente.

Esses discursos (da globalização, do capitalismo e do neoliberalismo) denotam às NT um valor de verdade⁷, pois pressupõem alterações positivas no quadro da educação. Isso pode ser visto como formas de representação de poder destas em detrimento do ensino tradicional. Essas representações de poder são estabelecidas pelo entrecruzamento de diversos discursos acerca da inserção e uso das NT no ensino-aprendizagem de LE.

⁵ Entendo o discurso capitalista como a necessidade premente do sujeito por novos produtos e ainda a sua constante insatisfação com as coisas que já possui, que pode ser confirmado na citação: “[...] vivemos numa espécie de evidência do consumo e da abundância criada pela multiplicação de objetos, na qual os homens da opulência se cercam não mais de outros homens, e sim de objetos (televisores, carros, computadores, fax, telefones, etc.). Suas relações sociais estão centradas não mais em laços com outros homens, mas sim na recepção e na manipulação de bens e mensagens”. (QUINET, 2001, p.17)

⁶ Neoliberalismo aqui é entendido de acordo com as concepções de Fenwick (2003) ressignificadas por GUILHERME (2008, p. 13) “como uma filosofia de vida centrada no mercado de trabalho, no qual os seres humanos e suas ações são compreendidas em termos de valores de mercado, a competição é vista como necessária e as virtudes são vinculadas ao empreendedorismo.”

⁷ A concepção de verdade está sendo tomada de Foucault (1996) que aborda a análise das verdades, partindo das proposições e de sua utilização nos enunciados, que apresentam a separação entre o verdadeiro e o falso de forma lógica.

A representação de poder que abordo neste trabalho respalda-se na concepção de Foucault (1996), que concebe o poder enquanto relações. Nesse sentido, há o poder, mas ao mesmo tempo há a luta contra o poder/resistência, assim, podemos dizer que o poder não é algo negativo. Conforme podemos constatar, ele é um exercício, um modo de ação de alguns sobre outros. Dito de outra forma, só pode existir em forma de ação/prática.

Para Foucault (1996), o poder não está necessariamente centralizado na figura da autoridade suprema de uma instância e os efeitos desse poder não estão necessariamente associados ao poder de mando, sendo que as estratégias é que marcam as relações de poder entre os pares. Foucault (1996) nos relata que uma relação de poder se articula sobre dois elementos indispensáveis: que o outro (aquele sobre o qual a relação de poder se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo o campo de respostas, reações, efeitos e intervenções possíveis.

É meta tanto do poder público quanto dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na constituição de cidadãos capazes de se inserirem em uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, a busca de orientações que levem a um caminho de concretização dessa prática.

Nessa perspectiva, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vieram para fornecer um aparato teórico construído para direcionar o alcance de uma educação de boa qualidade no país. Esses parâmetros se constituem em orientações, muitas vezes possíveis, outras difíceis de serem utilizadas, cabendo ao profissional aceitar passivamente o que lhe é indicado ou buscar novas formas de interpelação que possam conduzi-lo a se identificar com outras formações discursivas⁸, que o possibilitarão desenvolver uma metodologia que seja capaz de suprir as necessidades próprias e também do sujeito-aprendente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE) - fazem uma tentativa de resgatar a relevância do ensino de LE na constituição do sujeito, elevando a disciplina ao mesmo patamar das outras disciplinas do currículo, tornando-a, então, parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que possibilitam ao estudante aproximar-se de várias culturas e integrar-se no mundo globalizado.

Os discursos sobre o ensino de LE nas escolas de educação básica no Brasil, historicamente, nunca tiveram o tratamento que os PCN estão dando desde que foram

⁸ Tomo neste trabalho a concepção Peuchetiana (Pêcheux, 1975/1995), segundo a qual a formação discursiva é o que determina aquilo que pode e deve ser dito numa formação ideológica dada, ou seja, considerando-se uma posição dada numa conjuntura dada.

elaborados. A facilidade de acesso e comunicabilidade com o resto do mundo como tem acontecido, faz parte do panorama de elaboração desses PCN-LE, e, talvez, essa tenha sido a preocupação principal do governo, que levou à implementação e elaboração de diretrizes educacionais voltadas a um ensino que coloque o cidadão brasileiro em condições de participar do mundo globalizado e de se inserir de fato nesse processo de globalização.

Segundo Amarante (2009), todo discurso é resultado das condições em que foi produzido, pois cada acontecimento discursivo envolve condições de produção e essas condições revelam as regularidades enunciativas e possibilitam (ou exigem) que algumas considerações emerjam, que outras sejam esquecidas e, outras, silenciadas. Diante disso, conclui-se que as condições de produção, assim como a interdiscursividade⁹ subjacente aos discursos, é que dão lugar a uma rede discursiva em que novas representações de poder são afloradas, pois, segundo Foucault (1996) são as instituições que determinam o que é certo e o que é verdadeiro. Isso pode ser constatado em discursos que colocam a ausência de motivação como fator causador do insucesso da educação, e é relacionado ao fato de que a escola está muito aquém (segundo esses discursos) do desenvolvimento tecnológico e de que a tecnologia como fator preponderante de eficiência estabelece-se como uma representação de poder. De acordo com Foucault (1996) o acontecimento discursivo é descontínuo, tem fissuras, cortes, “cesuras que rompem o instante” (FOUCAULT, 1996, p. 58) e é isso que faz com que o novo seja possível. Essa descontinuidade e essas fissuras da história das ideias fazem com que novas representações de poder sejam afloradas, porque a história não é linear e quem determina o que é certo e o que é verdadeiro são os acontecimentos que cercam o que é dito, são as condições de produção. A história se constitui como uma prática discursiva asseverada pelo real, que também é da ordem do simbólico e do imaginário, possibilitando a existência do novo por essas fissuras que comprovam que não existe o discurso legítimo e puro, pois ele é formado por outros discursos. Para este autor, é preciso buscar as palavras e as coisas ditas nos discursos além do que é estabelecido nos signos, mas não algo que esteja escondido, cortinado.

Nesse sentido, esta pesquisa é fruto de inquietações que dizem respeito aos discursos que circulam sobre o ensino de inglês mediado por essas novas tecnologias, haja vista entender que são muitas as pesquisas voltadas para o ensino de LE que tentam elucidar as vantagens de se introduzir tecnologias neste ensino, mas que, entretanto, há pouca

⁹ Conjunto de formulações prontas, feitas e já esquecidas, mas que determinam o que dizemos, uma vez que são perpassadas pela história. (PÉCHEUX, 1975/1995)

preocupação com a capacitação do profissional que irá conduzir este ensino e também com o provimento dessas tecnologias visando o uso de fato.

Paiva (2001) coloca que os recursos disponíveis na *internet* podem oferecer um ambiente adequado, que venha viabilizar o processo de assimilação da língua inglesa, uma vez que criam mais oportunidades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, tendo em vista a possibilidade de interação entre os aprendentes. A variedade de recursos disponíveis aos professores (*internet*, sites para consulta, *MSN*, *Orkut*, *blogs*, *twitter*, etc) é grande e objetiva mudanças na forma de ministrar e vivenciar o ensino, mas não há garantia de que esses professores saberão utilizar esses recursos e ainda de que esses recursos estarão disponíveis em todas as escolas e salas de aula.

Conforme Moita Lopes (2003), para que a educação cumpra o papel de fazer com que o sujeito reflita criticamente sobre sua realidade, visando à transformação do mundo, é preciso que não apenas o professor, mas todo cidadão (o professor inclusive) tenha entendimento do mundo em que vive, dos processos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos e culturais, pois só se pode transformar aquilo que se conhece. Sendo assim, é relevante compreender e (re)conhecer a razão que leva tanto o sujeito-aprendente quanto o sujeito-ensinante a se inserirem nesse espaço tecnológico, a se inscreverem nesses domínios, a se identificarem com esses recursos tecnológicos e viverem a ilusão de completude e de poder que essa relação lhes anuncia.

Sobre o papel das NT no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, muitos estudiosos as defendem como um recurso indispensável para a solução de todos os problemas que envolvem tal processo. Como exemplo, podemos citar Xavier (2005), que afirma que cabe ao professor, consciente de seu papel na sociedade, trabalhar com urgência e consciência os novos gêneros (ou gêneros já existentes, porém, veiculados em diferentes suportes), a fim de capacitar seus alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio, cercados por máquinas eletrônicas e digitais e Marcuschi (2005), quando afirma que “a informatização e a vida digital acham-se presentes em nosso dia-a-dia desde o mais simples gesto de abrir a porta de casa até o mais complexo ato de investigar o funcionamento do cérebro humano. Ninguém mais pode ignorar esse admirável novo espaço da comunicação digital.” (MARCUSCHI, 2005, p. 12)

Contudo, devemos nos ater ao fato de que as NT não são mais relevantes ou mais eficazes que as formas tradicionais nas situações de aprendizagem, uma vez que podem solucionar alguns problemas, mas também podem causar outros. A discursividade produzida por e sobre esses recursos tecnológicos, principalmente pelos meios institucionais-científicos

quando da publicação de artigos e divulgação de resultados de pesquisa, hermetificam-se no axioma “novas tecnologias são os limiares do ensino-aprendizagem de uma LE”. Propala-se e corrobora-se o uso das novas tecnologias como a salvação dos malogros do ambiente educacional, quando do ensinar e aprender uma LE. Assim sendo:

- i) Qual o lugar atribuído às NT na discursividade dos artigos analisados?
- ii) Como a mediação do processo de ensino-aprendizagem de LI pelo uso das NT é apresentada nos artigos analisados?
- iii) Como os sujeitos aluno e professor são discursivamente inseridos no contexto desse uso?
- iv) Quais os limites ideológicos¹⁰ dos efeitos produzidos pela discursividade examinada nos artigos sobre as NT no escopo da LA?

Esses são os questionamentos norteadores desta pesquisa, cujo *corpus* é composto por artigos científicos¹¹, relacionados ao uso das NT no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, encontrados nos seguintes periódicos especializados em Linguística Aplicada: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *English Language Teaching Journal (ELT Journal)* e *Applied Linguistics*.

É relevante ressaltar que a escolha por esses periódicos se deu por serem de representatividade expressiva nos canais de circulação acadêmicos, além de consolidados há um tempo considerável, o que faz com que sejam suficientemente respeitados e procurados por linguistas aplicados tanto no Brasil quanto no exterior.

1.4. Discutindo as Novas Tecnologias no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa no Entremeio Linguística Aplicada e Análise do Discurso

Produzir um trabalho que ocupe o lugar de entremeio Linguística Aplicada e Análise do Discurso significa pensar uma teoria que seja dialógica, que tenha o diálogo (no sentido bakhtiniano) como princípio. Esse diálogo não pode ser limitado a alguns campos teóricos,

¹⁰ Ao me referir a “limites ideológicos”, estabeleço uma relação com as fronteiras que a discursividade pode demarcar entre a tecnolatria e a tecnofobia, estágios que já estiveram marcados e agora dividem o espaço com o discurso que se situa no entremeio possibilitado pelas fissuras e descontinuidades aparentes na história.

¹¹ Os artigos analisados neste estudo encontram-se pontuados no capítulo 3, na seção 3.1 em que discorro sobre a configuração do *corpus*.

mas há de ser aberto a “teorizações que falem ao mundo atual [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), que apresentem preocupações relacionadas a questões da linguagem em uso.

Pesquisas que se interessam por questões da linguagem, vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem de LE, não podem ser desvinculadas de questões sociais, pois educar é compreender o sujeito como múltiplo, é aceitar a contraditoriedade desse sujeito, é reconhecer que há múltiplos discursos que perpassam a sua constituição. Dito de outra forma, fazer pesquisa é uma prática política, e pesquisadores que se interessam por questões de linguagem devem se ater a propostas que sejam pautadas no (re)pensar demandas que envolvam o social vinculado ao subjetivo, pois é por meio das práticas (inter)subjetivas e da interação que nos constituímos, que produzimos sentido e dialogamos com o mundo.

Quando os sujeitos adotam uma postura de fazer/realizar, transpõem limites, possibilitam trocas (de experiências, de conhecimento), (re)produzem ações no âmbito do social. Adotar essa postura, de acordo com Pennycook (2006) é transgredir, é promover mudanças, é compreender o papel do discurso na constituição do sujeito que é múltiplo e conflituante. É o olhar e a postura do pesquisador frente ao mundo e os outros que o faz pertencer a uma área de estudos que, segundo Moita Lopes (2006) estabelece uma relação teoria/prática sem fronteiras, uma relação que considera a complexidade do objeto a ser investigado e também os sujeitos e suas contribuições para a construção dos saberes, (saberes esses que se interpenetram e se encharcam).

Nesse contexto contemporâneo, que vive o auge do fenômeno da globalização, do plurilinguismo, do multiculturalismo, em que os atravessamentos linguísticos se fazem fortemente presentes nas práticas languageiras, “a pesquisa em LA [...] tem de [...] experimentar outras possibilidades” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 146), buscando na transdisciplinaridade, no avanço “por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área de estudos da linguagem” (SIGNORINI, 1998, p. 100), a possibilidade de reflexão sobre os discursos e práticas, a partir do diálogo com outras áreas que têm na transgressão das fronteiras a possibilidade de serem atravessadas e terem seus conceitos ressignificados, assumindo o caráter transgressivo (PENNYCOOK, 2006), e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que possibilita, pelo trânsito a campos teóricos vários, mudanças de posicionamentos que levam a redefinições relevantes nos modos de pensar e agir o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

A LA, por meio de várias pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de LE, tem um amplo trânsito em diversas áreas do conhecimento, tanto se beneficiando das teorias quanto contribuindo com estas. Esse trânsito produz certo prestígio

epistemológico nas questões que dizem respeito à investigação de problemas referentes à utilização da linguagem, conforme postula Celani (2000, p. 19-20):

A LA como área do conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores da nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

De acordo com essa perspectiva, os problemas relevantes que sejam relacionados à linguagem são considerados de forma contextualizada, e os saberes dos sujeitos que vivem à margem da sociedade são avaliados como contribuição para o desenvolvimento das pesquisas, pois, segundo Moita Lopes (2006), não há como desvincular a pesquisa em LA das vozes que fazem parte do amálgama discursivo em que estas estão imbricadas.

Para Moita Lopes (2006), o que se coloca como desafiador para os pesquisadores é a produção de conhecimento que leve em consideração (e seja relevante para) aquelas pessoas que vivem às margens da sociedade, pois estas também podem ter muito a contribuir na utilização de um conhecimento de mundo e de vida social. Para este autor, não se pode dissociar a pesquisa da prática, e a contribuição de todos os sujeitos deve ser considerada na construção dos saberes. Por isso a LA na qual nos inscrevemos deve ter esse caráter de interdisciplinaridade, buscando saberes de outras áreas do conhecimento, “bebendo de várias fontes”, procurando uma articulação entre os diferentes saberes que possibilitem uma melhor compreensão do uso situado da linguagem, para que se possa, assim, propor intervenções que se calcem na singularidade dos sujeitos participantes das pesquisas.

Esse mesmo autor pontua que o campo da LA tem sua localização nas ciências sociais, e que, portanto, deve participar das discussões nesse campo de estudos, promovendo o que pode ser chamado de “virada discursiva”, que possibilita olhares outros com “intravisiões muito reveladoras [...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 96), ou seja, uma LA indisciplinar, híbrida, mestiça, que provoca embates, e que colabora na construção de novos paradigmas.

Os pressupostos conceituais da Análise do Discurso Francesa, corrente teórica que se constitui a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, compõem o referencial teórico norteador desse trabalho por se tratar de uma área de estudos que abarca a ideia de linguagem enquanto forma concreta da ideologia, não podendo ser vinculada fora da relação com a

exterioridade, uma vez que o contexto sócio-histórico-ideológico do sujeito que produz e interpreta essa linguagem é o sujeito do equívoco, atravessado por uma memória discursiva, interpelado pela ideologia. É o sujeito histórico - que leva em consideração o mundo a sua volta, social – que é apreendido numa coletividade, e descentrado – que é “[...] afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam” (ORLANDI, 2007, p. 20). Assim, é um sujeito assujeitado, na medida em que é um sujeito discursivo, apreendido na coletividade e, portanto, afetado pela língua e pela ideologia no curso da história.

Também são teorias norteadoras dessa investigação, os trabalhos realizados com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, que ao abordar questões relacionadas à linguagem, busca uma concepção de sujeito vinculado à ideologia, pois toda voz é dotada de ideologia. O sujeito para Bakhtin (1979/1997), só se constitui a partir do outro, uma vez que é nas relações sociais e na interação verbal que a língua é verdadeiramente constituída. De acordo com Brait (2003, p. 126), a Análise Dialógica do Discurso (Círculo de Bakhtin) tem relação com

um conjunto de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, embora não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, está articulado no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo, independentemente da discussão a respeito da autoria individual de cada trabalho.

Nesse sentido, em consonância com a perspectiva da ADF, entendo o sujeito atravessado pela linguagem e pela história, e constituído na/pela ideologia; o sujeito como um ser social e ideológico, apreendido num espaço coletivo. Desta feita, o sujeito-aprendente de uma LE deve ser considerado inserido numa coletividade, o que contraria a perspectiva adotada por alguns contextos de ensino institucionalizado da língua inglesa que prevêm o sujeito como uno, tendo em vista que a metodologia adotada por algumas instâncias que ministram esse ensino desconsidera o sujeito como inserido em um lugar sócio-histórico, submetido a determinadas condições de produção, constituído pela ideologia e pela memória discursiva.

Na concepção adotada neste trabalho, compreendo o sujeito-aprendente como social, histórico e que, por isso, não basta ensinar a ele as estruturas linguísticas e gramaticais da língua inglesa. Ao contrário, torna-se necessário que este sujeito seja interpelado a produzir sentidos a partir do que está aprendendo.

O sujeito é constituído também pela memória discursiva. Esta se configura, conforme Orlandi (2007), como o saber discursivo, aquilo que nos possibilita o dizer e que volta na

forma do “já dito”. Tudo aquilo que já foi dito sobre algo faz parte da memória discursiva e todo discurso se forma na relação com outros discursos. Assim sendo, em meu objeto de estudo buscarei, na instância enunciativa acadêmico-científica, analisar como os discursos são agenciados pela memória discursiva sobre o papel das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, o inglês. Utilizo a extensão teórica Instância Enunciativa Sujeitucional (IES), proposta por SANTOS (2009, p. 83-84), “como alteridade de instâncias sujeito no interior de um processo enunciativo”, tendo em vista que nenhum sujeito permanece em um lugar apenas no interior de um processo enunciativo e que

quando o sujeito ocupa uma posição de lugar discursivo, lugar social ou ambos, em alteridade, ele instaurará um processo de identificação e desidentificação desses e nesses lugares [...] Tratando-se, pois, de uma constituição singular da condição de sujeito nos crivos de contradição, equivocidade, opacidade, movência e deslocamentos do, no, para e entre formações discursivas no interior de um processo enunciativo e na descontinuidade da construção linguageira em que se funda uma discursivização. (SANTOS, 2009, p. 85)

Nesse percurso teórico, entendo ser relevante pensar sobre o processo de construção identitária do sujeito-aprendente em sua relação com as NT, por hipotetizar que esse processo é influenciado pela prática pedagógica dos sujeitos-professores de uma língua estrangeira. Esse sujeito-professor vivencia uma crise de identidade, entendida aqui como um sentir-se deslocado, um sujeito que busca um lugar social para se inserir, tendo em vista que o lugar do professor é marcado por movências e instabilidades (BAUMAN, 2005). Diante dessas instabilidades e movências, o professor fica sujeito a modismos que prometem transformar a sua prática pedagógica, tornando-o um professor mais capacitado para atuar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse ínterim, as NT surgem como a principal possibilidade de inovações em sua prática, como uma promessa de torná-lo um professor melhor.

É possível observar que ocorre um processo de identificação do sujeito-professor com os discursos institucionais sobre a necessidade da adoção das novas tecnologias no ensino de línguas. Nesse sentido, concordo com Hall (2000) quando afirma que a identificação do sujeito com determinada ideologia é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. No caso dos sujeitos-professores, essa identificação se dá pela sua partilha com relação ao que é veiculado por esses discursos

institucionais de que as novas tecnologias serão o caminho para se resolverem todas as questões concernentes ao ensino de uma LE.

Esse processo de identificação leva tais sujeitos-professores à adoção incontestada das novas tecnologias em suas aulas, visto que não há uma reflexão ou uma análise de qual o papel dessas tecnologias no ensino-aprendizagem e de como podem contribuir efetivamente para tornar o ensino de uma LE mais condizente com as expectativas dos sujeitos-aprendentes. Onde se instala a discursividade de outros saberes – no caso em questão trata-se de discursividade sobre o uso das novas tecnologias – outros sujeitos podem travar uma luta contra a sua redução a meros objetos forçados a uma heteronomia¹² - uma vez que a eles é imposta uma "vontade" de outros, e na maioria das vezes sem o suporte necessário ao cumprimento da imposição.

Essa presença das tecnologias, de forma muitas vezes impositiva e sem o suporte devido, pode ser fortemente vinculada a um dispositivo de controle, conforme coloca Deleuze (1992), uma vez que toda nova tecnologia gera um grupo de excluídos pela não habilidade ou inacessibilidade inerente a esta (LÉVY, 1999). Essa rede de saberes constituída com o advento da *internet* e dos dispositivos ligados a ela configura-se, também, como um dispositivo de poder e de sobreposição do que é novo em relação ao que é antigo. Conforme nos diz Foucault (1984), nos entremeios da tecnologia, existem, também, forças de resistência, produzindo saberes que são qualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados, ou ainda, que utilizam de forma não desejada os saberes ditos competentes. Segundo o autor, as interdições determinam que, mesmo que o sujeito tenha um lugar no discurso, as situações é que direcionam quem pode falar o quê e em que lugar. Isso ocorre porque o discurso é intimamente ligado ao poder e uma vez que ocupamos um lugar em uma dada sociedade de discursos/ordem de discursos, esse lugar regula o que falamos e também os efeitos do que falamos e praticamos. Foucault (1984) propaga que, instaurada e legitimada em determinados discursos, há uma ordem arriscada do discurso em que os poderes é que ditam o que pode e deve ser dito.

Ressalto, ainda, que no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, há que se considerar a pluralidade de vozes que perpassam os discursos acerca do papel das NT na educação. Entendo que essa plurivocalidade pode provocar efeitos de sentido que ressoam na prática pedagógica dos professores em sala de aula. E, para explorar as várias vozes que atravessam esses discursos acadêmico-científicos, adoto as contribuições dos estudos

¹² Heteronomia aqui, conforme Kant (2002), diz respeito à subordinação do sujeito a uma vontade diferente da sua, a leis externas.

bakhtinianos, no sentido de compreender como essas vozes são constitutivas e constituintes dos discursos institucional¹³, político e científico defensor das novas tecnologias aplicadas ao ensino.

Pude verificar, nas leituras dos periódicos, a coexistência de diferentes discursos concomitantes a respeito da adoção das NT no ensino, especialmente de uma LE, o que pode implicar diferentes inscrições ideológicas dos sujeitos-ensinantes e sujeitos-aprendentes envolvidos nesse processo. Tais sujeitos vivenciam conflitos e contradições, pois ao se circunscreverem e se (des)identificarem com esses discursos, se posicionam de forma a se relacionar com o contexto sócio-histórico ao qual estão inseridos e enunciam a partir de sua inscrição ideológica. Os discursos enunciados por esses sujeitos decorrem da exterioridade das estruturas linguísticas, das posições ideológicas desses sujeitos. Daí pensarmos os discursos relacionados às novas tecnologias no ensino de inglês em seus processos histórico-sociais de constituição.

De acordo com as posições dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LE, a enunciação tem um sentido e não outro(s). O lugar histórico-social em que esses sujeitos se encontram envolve as condições de produção desses discursos que pregam as novas tecnologias como panacéia para os problemas que o ensino de inglês enfrenta atualmente. Dessa forma, podemos dizer que o discurso tem existência no social, uma vez que extrapola o linguístico e que é marcado sócio-histórico-ideologicamente. Por isso, quando os sujeitos-articulistas¹⁴ responsáveis pelos artigos que constituem o *corpus* da pesquisa enunciam, de sua voz emanam discursos existentes na exterioridade das estruturas linguísticas enunciadas e que revelam o lugar histórico-social e ideológico em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, no trabalho de análise, foi preciso considerar que esses sujeitos circunscrevem-se num processo histórico e que ocupam uma posição a partir da qual enunciam. Além desses sujeitos-articulistas, é possível hipotetizar que os sujeitos-professores de língua inglesa também podem enunciar de um lugar sócio-histórico, marcado pela busca de recursos metodológicos que os auxiliem em sua prática pedagógica diária, de modo que eles consigam atender às demandas da sociedade por um ensino de melhor qualidade. E, os sujeitos-aprendentes, por sua vez, enunciam de um lugar marcado pela necessidade de

¹³ Discurso institucional aqui se refere ao conjunto de dizeres proferidos pela instância governamental a respeito da educação brasileira.

¹⁴ Tomo como “sujeitos-articulistas” aqueles que elaboraram os artigos dentro do viés da Linguística Aplicada e que compõem o conjunto de textos que constituem o *corpus* da pesquisa. É relevante destacar que esses sujeitos articulistas, enquanto sujeitos discursivos, funcionando no interior de um discurso, se constituem enquanto IES.

dominar a língua inglesa, considerada como indispensável para se conseguir uma vaga no mercado de trabalho globalizado. A interpelação ideológica está refletida nesse lugar histórico-social ocupado pelos sujeitos envolvidos com o ensino de inglês.

Assim, podemos dizer que tanto o sujeito quanto o sentido se constituem pela interpelação ideológica, uma vez que, segundo Orlandi (2007), o sujeito, ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia ocupa posições em formações discursivas que o determinam, havendo, portanto, a existência do sujeito, determinado por seu discurso e as palavras que se situam no discurso a partir das formações ideológicas nas quais se inscrevem. Nesse sentido, entendendo a ideologia como constituinte em todo processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, objetivo delinear e analisar os atravessamentos explicitados na discursividade do *corpus* objeto da pesquisa, visando uma abordagem que sinalize contribuições positivas (ou não) acerca do uso (ou do não uso) de novas tecnologias no ensino de uma segunda língua, no caso o inglês, e também da importância desse uso (ou desse não uso) na formação do sujeito-aprendente dessa segunda língua.

Ressalto que há tentativas do discurso político-institucional a respeito da educação, de inserir as novas tecnologias no ensino, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras. Essa inserção é prevista e incentivada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE). Essas orientações curriculares sinalizam propostas para uma educação de melhor qualidade e melhorias na forma de lidar com o processo de ensino-aprendizagem na busca da satisfação dos professores no ato de ensinar e dos alunos no ato de aprender. Os discursos institucionais apregoam que o objetivo dos PCN-LE é suprir a demanda da sociedade por uma formação que seja condizente com a realidade da população e buscar um reconhecimento da real necessidade do ensino de língua estrangeira para a formação do sujeito, uma vez que este é parte de um conjunto de conhecimentos primordiais na integração do aluno a um mundo essencialmente globalizado, cuja língua dominante é o inglês.

Nessa perspectiva, este documento oficial, que é encaminhado às escolas de Educação Básica e que serve de orientação a todo o ensino de línguas estrangeiras, ressalta a função social do ensino de LE e reforça a necessidade da adoção das novas tecnologias nesse ensino. Dessa forma, os PCN-LE colocam a relevância da utilização dessas NT como uma forma de modificar as concepções e recontextualizar os conceitos de linguagem e de habilidades, como uma concepção de ensino ideal. Entretanto, o que se observa é que não são oferecidos recursos materiais e físicos e nem formação continuada para os professores para que esta proposta seja efetivada. Assim, o discurso institucional não condiz com a prática vivenciada pelas escolas públicas brasileiras de falta de recursos tecnológicos, espaço físico e

formação continuada para professores. É relevante pontuar que os sujeitos envolvidos nesse processo representam vozes inseridas em uma ordem discursiva desmistificadora em que há algumas que pregam a existência apenas de processos de rejeição (tecnofobia) e outras que defendem a aceitação inquestionável (tecnolatria) do uso de recursos tecnológicos. O documento é, pois, perpassado por vozes que induzem o uso de NT, vozes que (d)enunciam uma realidade em que o uso das NT não é viabilizado, esquecendo e apagando o processo de (des)identificação do sujeito-professor com essa relação tenso-conflitiva que se instaura na esfera escolar.

Isso se reflete na prática pedagógica do sujeito-professor em sala de aula, o que é confirmado por Almeida Filho (2003), quando diz que as escolas de Educação Básica não produzem o resultado esperado e previsto pela legislação em vigor no que diz respeito ao ensino de inglês, tendo em vista que grandes equívocos metodológicos podem ser observados na história do ensino de inglês no Brasil, que dá muita ênfase à gramática e aos materiais didáticos descontextualizados. Adicionamos, também, que essa dissonância entre o que prevê a legislação e a prática, estende-se à utilização das NT no ensino de LE.

Por fim, entendo que o sujeito-aprendente de uma segunda língua precisa sentir-se inserido em uma realidade diferente da sua e essa questão me interpela no sentido de provocar uma reflexão sobre como a discursividade acadêmico-científica desvela o processo de constituição dos sujeitos-aprendentes frente a uma língua outra e de como é possibilitado o acesso deste sujeito ao contexto sócio-histórico de uso dessa LE.

Parto de uma seleção, que será posteriormente pormenorizada, com caráter criterioso, para a escolha do *corpus*¹⁵, tentando estabelecer um panorama amplo que permita apresentar, no recorte estabelecido, o estudo da discursividade subjacente nos trabalhos científico-institucionais sobre NT. Foram selecionados dez artigos nas quatro instâncias enunciativas da área da LA, o que me possibilitou ir ao encontro dos objetivos propostos no projeto de pesquisa.

Utilizo, como metodologia de análise, o dispositivo matricial em consonância com o dispositivo axiomático – partindo do conceito de axioma discursivo em Figueira (2007). Primeiramente foram construídas as matrizes norteadoras da análise, tomando como referência o conceito de matriz de análise discursiva que, segundo Santos (2004, p. 114), é “um mapeamento de ocorrências das regularidades no todo do *corpus*, com vistas a uma

¹⁵ *Corpus* aqui se baseia na definição de Michel Pêcheux: “é um conjunto de sequências discursivas estruturadas segundo um plano definido em referência a um certo estado de condições de produção do discurso. A constituição de um corpo discursivo é um efeito, uma operação que consiste em realizar por um dispositivo as hipóteses dentro da definição dos objetivos de uma pesquisa” (PÊCHEUX, 1969/1993, p.58).

organização distintiva da enunciação em análise”. As matrizes são o direcionamento para a construção dos axiomas discursivos. Segundo França (2009), em uma releitura de Figueira (2007), o dispositivo axiomático constitui-se por um enunciado que surge de um efeito de enunciação, com o papel de esboçar, em uma dada manifestação discursiva, a função de operador enunciativo de uma discursividade. Na seção 3.2 do capítulo 3, esses dispositivos são abordados de forma minuciosa.

Como a proposta desse trabalho é fazer brotar uma pesquisa que se instala no entremeio LA, ADF e ADD, apoio-me em Santos (2007), para quem a LA se situa “como um campo de conhecimento que media um jogo entre os usos da língua no esteio da história” (SANTOS, 2007, p. 189), e busco na AD, que tem como característica abarcar conceitos múltiplos e variados, multiplicidade de pensamentos e possibilidade de imbricamento com investigações variadas, a possibilidade de encontrar um contorno que me permita tentar mostrar, a partir dos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, e são apresentados na sequência, de que forma essas duas teorias se constituem como uma interface relevante para pesquisas que se importam com a questão do sujeito e sua constituição.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

BAKHTIN (1929/1988, p. 41)

[...] é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção [...].

PÊCHEUX (1969/1993, p. 79, grifos do autor)

2. INTRODUÇÃO

Estando inscrita em uma Linguística Aplicada que se constitui pelo diálogo com várias áreas do conhecimento e, portanto, com possibilidades de resignificação de conceitos e mudanças de posições acolhidas pelo viés da discursividade, me situo enunciando do lugar de entremeio Linguística Aplicada, Análise do Discurso Francesa e Análise Dialógica do Discurso. É aí que os deslocamentos de sentido são imagináveis e admissíveis e que a edificação de um olhar investigativo se funda, tendo em vista a articulação de campos teóricos que consigam dar conta de um estudo que se pauta na discursividade.

Sendo assim, este trabalho está fundamentado na Análise do Discurso, a partir da interlocução entre as ideias da Análise do Discurso Francesa, que tem como principal articulador o filósofo Michel Pêcheux e do Círculo de Bakhtin (Análise Dialógica do Discurso). Tento estabelecer um diálogo e uma junção entre as discussões empreendidas por essas duas correntes teóricas, considerando as especificidades inerentes a cada uma e tento, também, buscar nos atravessamentos epistemológicos efetivos dos trabalhos da ADF e da ADD um caminho para uma análise profícua do *corpus* que alvitrei trabalhar.

Neste capítulo arrazoô sobre as concepções teóricas norteadoras do trabalho de análise, acima mencionadas, enfatizando que essas noções e conceitos se constituem como relevantes para a factura do trabalho. Na seção 2.1, que denomino de base teórica, busco estabelecer uma visão sobre a Análise do Discurso Francesa, perpassando os elementos desse alicerce que serão aventados durante a apresentação das análises. Das reflexões que permeiam a obra pecheutiana acerca do discurso, mobilizo conceitos como sujeito, discurso, sentido, memória discursiva, formações discursiva, ideológica e imaginária e também interdiscurso e intradiscurso para dar conta do sujeito que é sócio-histórico e cultural e que enuncia a partir de uma formação social, visto que é sujeito enunciador e também ser social. O que aqui está apresentado como base teórica se constitui como o sustentáculo, o baluarte desse trabalho.

Além dessa dimensão sócio-histórica e ideológica do sujeito e do discurso, que adita a concepção de discurso como efeitos de sentido entre os participantes do processo de interação verbal (GUILHERME, 2009), pretendo contemplar a dimensão dialógico-polifônica da linguagem e desse sujeito que enuncia, e para tanto, busco ventilar em Bakhtin e na Análise Dialógica do Discurso uma possibilidade de ressignificações e submersão em um mundo dialógico, formado por múltiplas e únicas vozes, sempre perpassadas pelas vozes dos (O)outros. Entendo que os conceitos de dialogia e polifonia, mobilizados em interface com os conceitos pecheutianos, representam impecavelmente a relação eu/outro, “as especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem” (BRAIT, 2006, p. 29). Os estudos bakhtinianos, denominados de base referencial na seção 2.2, se constituem como forma de ampliar o baluarte desse trabalho, que é a ADF, e dialogicamente nos desafiam a reflexões voltadas não apenas para uma área do conhecimento, mas para uma variedade de áreas possíveis de serem articuladas com a Linguística Aplicada.

2.1. Base Teórica

2.1.1. A análise do Discurso de Linha Francesa – Michel Pêcheux

Falar em Análise do Discurso é falar em Michel Pêcheux, para quem o discurso “é o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito.” (MALDIDIER, 2003, p. 15). No tripé linguística, materialismo histórico e psicanálise, funda-se o projeto de Michel Pêcheux, nos anos 60 do século XX, consagrados como a década que reunia na França grande parte dos maiores pensadores do século, como

Sartre, Althusser, Foucault, Deleuze, Lacan, Lévi-Strauss, Derrida, Todorov, Benveniste e o próprio Pêcheux, que tinham como ponto alto de suas discussões assuntos como o estruturalismo e o Marxismo “[...] duas grades de leitura sem as quais é impossível entender os caminhos percorridos pela Análise do Discurso Francesa.” (GREGOLIN, 2007, p. 13)

Para Gregolin (2007), o gesto fundador da Análise do Discurso foi atribuído a Pêcheux devido ao diálogo estabelecido entre o seu trabalho e outros que se edificaram a partir de suas propostas e, também, a partir do diálogo que o próprio Pêcheux travou com outros fundadores desse campo teórico que propôs “um novo olhar para o sentido, o sujeito e a história.” (GREGOLIN, 2007, p. 10)

As condições de produção coincidentes com o surgimento desse projeto fizeram com que esse campo de estudos se constituísse de forma bastante heterogênea, revestido por uma busca de transformação revolucionária no conceito de linguagem, que é coligado de forma indissociável com a ideologia. Para Pêcheux (1969/1993), o discurso se forma na história, no social, se mostra na/pela linguagem e revela as ideologias, uma vez que estas fazem parte das práticas dos sujeitos visto que não existe discurso que não seja ideológico.

No texto de 1969 intitulado *Análise Automática do Discurso*, considerado o marco inaugural da Análise do Discurso, Michel Pêcheux (1969/1993) introduz questões sobre a linguagem e se propõe a inovar os estudos dos textos por meio de um dispositivo de análise que “[...] arrancaria a leitura da subjetividade” (MALDIDIER, 2003, p. 21). É neste texto que Pêcheux coloca o discurso como objeto de análise e esclarece que diferentemente de analisá-lo como texto, “como uma sequência linguística fechada sobre si mesma” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 79), temos que partir do pressuposto de que um discurso deve ser relacionado ao “conjunto de discursos possíveis a partir de um estudo definido das condições de produção” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 79), o que, em outras palavras, indica a determinação da exterioridade como uma condição da concepção do discurso, visto que este é constituído pelo social e pela historicidade, que, neste trabalho, se refere à interpretação do mundo pela história, aos sentidos que o sujeito estabelece a partir de sua experiência advinda das relações sócio-econômicas.

Conforme nos elucidava Pêcheux (1969/1993), um discurso revela as condições de produção e as “relações de sentidos nas quais é produzido” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 77), visto que, ao ser produzido leva o sujeito a se posicionar no lugar de ouvinte, com vistas a criar, a partir de um imaginário previsível, a forma como esse discurso deve ou não ser proferido. As inscrições discursivas dos discursos são fortemente/necessariamente vinculadas a formações imaginárias advindas de idealizações enunciativas do processo discursivo,

idealizações essas que são atravessadas pelo “já ouvido” e pelo “já dito” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 85), em outras palavras, pelo interdiscurso, pelas palavras perpassadas pela história, pertencentes a todos e a ninguém, constituindo “a substância das formações imaginárias enunciadas” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 85-86), já que o sujeito não se constitui como fonte e nem como origem do seu dizer.

Para Pêcheux (1969/1993), as formações imaginárias se deixam revelar nos processos discursivos, condicionando a construção da discursividade pelas imagens que o sujeito imputa ao outro, a si, ao seu lugar e ao lugar do outro. Isso ocorre em virtude da existência, em todo processo discursivo, de mecanismos de “*antecipação das representações do receptor*” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 84, grifo do autor), que viabilizam aos sujeitos uma previsão dos efeitos dos seus dizeres pela possibilidade de se colocar no lugar do outro, regulando, assim, o seu discurso de acordo com o efeito que tenciona produzir nesse outro. É relevante ressaltar que essa relação dialógica é discorrida por Bakhtin (1920-24/2010) no texto *Para uma filosofia do ato responsável*, que coloca a relação de alteridade como necessária no processo de construção identitária do sujeito.

Esses mecanismos, vinculados à relação de dominância de um elemento do dizer em relação a outro – pois segundo Pêcheux (1969/1993) “um dos elementos pode se tornar *dominante* no interior das condições de um estado dado” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 86, grifo do autor), determinam que a representação que o sujeito faz de si, do outro, do outro em relação a si, do seu lugar e do lugar do outro, é que acarretam a produção dos dizeres. Esses mecanismos enunciativos constituem-se como parte da materialidade linguística e têm lugar no espaço conceptual da teoria dos dois esquecimentos, apresentada por Pêcheux e Fuchs (1975/1993) e remanejada por Pêcheux (1975/1995). No esquecimento número 1, o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do sentido quando enuncia, “esquecendo” que o sentido é exterior a ele. Já no esquecimento número 2, o sujeito rejeita o “não dito” e impõe o “dito” como se soubesse exatamente o que diz e o que diz só tivesse uma única interpretação.

Para Pêcheux (1969/1993), a relação entre o dizer e as condições em que esse dizer é construído marca a exterioridade como um elemento essencial de produção de sentidos, pois traz, intrínseca a essa, a necessidade de se considerar a história como inerente ao discurso.

Quando Pêcheux (1969/1993) aborda a questão da relação entre o discurso e o já dito, faz emergir a concepção de discurso constituído a partir de um pré-construído, que são os sentidos anteriores que dão sustentação ao sentido em construção, posteriormente denominado interdiscurso. O interdiscurso se constitui pelos atravessamentos do (O)outro no discurso, e, também, pela exterioridade, que é uma forma de aproximação do “meu olhar”

com o sentido que emana do discurso. Segundo Pêcheux (1975/1995), em contraposição a esse “Outro” (designação tomada de Lacan) que é o inconsciente, temos o “outro” que é o sujeito, que institui o exterior constitutivo do sujeito. Para este autor, a interpelação do indivíduo em sujeito se dá a partir do processo de identificação desse sujeito com determinada formação discursiva¹⁶, e o interdiscurso, quando unido ao fio do discurso – ao intradiscurso – demarca pelo discurso, aquilo que constitui o sujeito (em sujeito).

Pensando no sujeito discursivo, que ocupa um lugar na classe social, uma posição e um lugar discursivo dentro dessa classe, temos em Pêcheux (1975/1995) um sujeito que não é concreto, mas que é ideológico e se constitui pelo inconsciente e pela memória discursiva. Temos também em Pêcheux (1975/1995), a ideologia se configurando como o lugar de constituição do sujeito, intercedido pela interpelação e pelo assujeitamento. Nesse sentido, a partir dos postulados pecheutianos, aventarei sobre as noções de sujeito, discurso, sentido e memória discursiva, noções essas que serão amplamente abordadas no momento da apresentação das análises.

2.1.1.1. Sujeito, Discurso, Sentido, Memória Discursiva

O trabalho pautado em uma análise discursiva cujo *corpus* se compõe por artigos científicos da LA relacionados ao uso de NT no ensino-aprendizagem de LE e a minha constituição enquanto pesquisadora inscrita em um alicerce teórico que se apóia na base conceitual da ADF me orientam a discorrer sobre os pressupostos teóricos engendrados nas noções de sujeito, discurso, sentido e memória discursiva, por entender que estas noções se imbricam com o processo discursivo e são fundamentais para que as questões motivadoras dessa pesquisa possam ser efetivamente respondidas.

A noção de sujeito em Pêcheux pode ser depreendida da tradução da obra *Les verites de la palice*¹⁷, em que o marxismo e a psicanálise aí introduzidos promovem uma ruptura com a concepção de linguagem, então posta como um mero veículo de comunicação. Esse movimento implica no surgimento de uma concepção de linguagem que tem na ideologia e no inconsciente, fundamentos impulsionadores das ações/práticas dos sujeitos, tendo em vista a relação dialética aí estabelecida. É a partir dessa relação que o processo de assujeitamento se consolida, com o interdiscurso se constituindo como o elemento que promove a inserção do

¹⁶ A forma como concebo Formação Discursiva encontra-se na seção 2.1.1.2, deste capítulo.

¹⁷ *Les Vérités de la Palice* é publicado na França, em 1975 e ganha tradução brasileira em 1988, com o título *Semântica e Discurso*.

sujeito na constituição do intradiscurso. É pelo processo de assujeitamento que somos alçados à condição de sujeito, que somos interpelados pela ideologia e somos convocados a compreender, interpretar e produzir sentidos nas/pelas formações discursivas. Isso só é possível porque o sujeito sofre as intervenções da linguagem ao se constituir e é movido pela busca da completude, pelo desejo (inconsciente) que autoriza os tropeços na língua evidenciados pelos lapsos, pelos atos falhos, pelas contradições revelando assim que não há um assujeitamento completo, inteiro. Daí ser possível a conclusão de que essas falhas também se constituem como interpelações, como marcas das inscrições dos sujeitos nas formações discursivas.

O sujeito, para Pêcheux (1975/1995), não pode se desvencilhar do enunciado, que tem nas condições de produção o cerne de sua configuração. Essas condições de produção são assentadas nas formações discursivas determinadas pela historicidade, visto que o sujeito é necessariamente histórico, não determinado e constituído pela memória discursiva e pelo *devoir*. Sendo assim, ao enunciar, o sujeito, que é vinculado à questão da história, é perpassado pela exterioridade e pela interioridade e é levado ao processo de assujeitamento (constituição sujeitudinal).

Uma vez que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de *seu* discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1975/1995, p. 161, grifos do autor), a constituição desses sujeitos se dá pelas inter-relações que estes estabelecem com outros sujeitos, o que os faz então, sujeitos heterogêneos, atravessados por várias vozes, mas que em contrapartida são dotados de uma singularidade que se afirma pelo seu caráter de unicidade e individuação, pois cada sujeito tem uma história que é singular e única, mesmo tendo sido perpassado pela história e pela memória. Conforme Pêcheux (1975/1995, p. 133), o sujeito universal, “com um S maiúsculo” é da ordem do inconsciente, “é precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (Autre, com A maiúsculo)”.

Na articulação entre a história e o sentido, tem-se a constituição do discurso, pois é pelo discurso que Pêcheux (1975/1995) estabelece a relação entre os sujeitos e a ideologia. Para o autor, o sentido se constrói quando o sujeito faz uma tomada de posição, no sentido de assumir determinado lugar discursivo, o que

resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-

reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito - como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ - é uma reduplicação da identificação [...] (PÊCHEUX, 1975/1995, p. 172, grifos do autor)

Dizendo de outra forma, quando o sujeito faz uma tomada de posição, ele reduplica a sua identificação para que os sentidos sejam equivalentes ao que pode ou não ser dito na formação discursiva em questão, pois

É a ideologia que fornece as evidências [...] que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1975/1995, p. 160, grifos do autor)

Esse caráter material do sentido, segundo o autor, diz respeito à “dependência constitutiva” do “todo complexo das formações ideológicas”, uma vez que

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, 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, 1975/1995, p. 160, grifos do autor)

Essas relações entre o que é dito e as condições de produção que perpassam esse dizer elegem a exterioridade como fator acionador da construção do sentido, pois essa exterioridade implica em que se idealize a história como elemento do discurso, uma vez que temos sua interferência na constituição da noção de discurso preconizada por Michel Pêcheux (1969/1993). Para este autor, o discurso se constitui quando os interesses da investigação se dirigem ao enunciado, que não deve ser desvinculado das condições de produção que são direcionadas pelas formações discursivas de um momento histórico determinado.

Isto supõe que *é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção [...].(PÊCHEUX, 1969/1993, p. 79, grifos do autor)

Para Pêcheux (1969/1993, p. 82, grifos do autor), “discurso [...] não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”, e uma vez que o sujeito se constitui essencialmente pelo seu caráter de historicidade e memória, a memória discursiva tem o papel de promover no sujeito uma retomada ou uma transformação/deslocamento dos sentidos dos

enunciados, pois significa a possibilidade de invasão ao discurso. Sendo assim, pela memória discursiva pode se recuperar a história ou eliminá-la. Para Pêcheux (1999), todo discurso é constituído por uma memória ou um esquecimento que produzem os sentidos e é a memória discursiva que possibilita a formulação de uma rede de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente constituídas. Essas formulações são possíveis, graças a acontecimentos anteriores produzidos no decorrer da história que, apesar de esquecidos, fazem parte da memória coletiva que é acessível a acontecimentos futuros.

Segundo Pêcheux (1999),

a memória discursiva seria aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52, grifo do autor)

Em outras palavras, diz respeito a acontecimentos que são exteriores ao discurso atual e, também, anteriores a esse discurso, mas que refletem um processo histórico oriundo de uma memória coletiva de algo dito anteriormente, em outro lugar, de uma forma desvinculada do discurso atual, mas provocando uma mobilização no sentido desse discurso (atual), com possibilidades de ressignificação e construção de sentidos outros. Conforme nos diz Pêcheux, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 1983/2008, p. 53), pois os sentidos derivam das relações dos enunciados com as formações discursivas às quais o sujeito se inscreve no momento da enunciação. Formação discursiva, formação ideológica e formação imaginária são os conceitos que passo a abordar.

2.1.1.2. Formações Discursiva, Ideológica e Imaginária

O conceito de formação discursiva se configura como um dos pilares que sustentam a ADF e é inicialmente proposto por Michel Foucault (1969/1986), sendo posteriormente ressignificado por Michel Pêcheux (1975/1995) sob a ótica do materialismo histórico.

De acordo com Gregolin (2007), em *A arqueologia do saber*, da articulação do conceito de história e sua relação com o método arqueológico e a partir do agrupamento de acontecimentos enunciativos descontínuos, deriva o conceito de formação discursiva em Foucault:

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1969/1986, p.43).

Para o autor, um grupo de acontecimentos enunciativos constitui uma formação discursiva e, segundo Gregolin (2007), a dispersão e a regularidade dos sentidos devem ser levadas em consideração na análise dos enunciados, tendo em vista o caráter de singularidade e repetição inerentes a estes, e, conforme a autora, esses elementos foram considerados por Michel Foucault ao tratar do conceito de formação discursiva.

Segundo Foucault (1969/1986), esses elementos que constituem a formação discursiva são determinantes da sua aparente regularidade, que prevalece, apesar da ocorrência das transformações, apesar do caráter de heterogeneidade e multiplicidade, pois as formações discursivas, mesmo sendo heterogêneas, são singulares. Em Foucault (1969/1986), o discurso se constitui como um conjunto de enunciados que são produzidos em condições determinadas por um espaço heterogêneo e disperso, e só nessas condições pode ser analisado. Para este autor, os dizeres vindos de lugares variados são ressignificados pelas dispersões, que juntamente com as regularidades, denotam o lugar das formações discursivas. Onde existe regularidade entre enunciados, segundo Foucault (1969/1986), encontra-se o conceito de formação discursiva.

Diferentemente de Foucault, Pêcheux (1975/1995) vê a ideologia como inerente às formações discursivas. Para este autor, formação discursiva é:

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PECHEUX, 1975/1995, p. 160, grifos do autor)

Com esse conceito, Pêcheux (1975/1995) coloca o dito e o dizível vinculados à posição que o sujeito ocupa enquanto enuncia, posição essa que faz com que o discurso apresente o seu posicionamento ideológico, deixando aparente que, ao se identificar com determinada formação discursiva, se desidentifica com outras.

Uma vez que, para Pêcheux (1975/1995), o sujeito é histórico e ideológico, então o discurso desse sujeito se projeta a partir da relação estabelecida com outros discursos, confirmando a presença do interdiscurso na constituição das formações discursivas, o que faz

com que essas se caracterizem pela heterogeneidade, pela incompletude e pela dispersão histórica.

Pêcheux e Fuchs (1975/1993) discorrem sobre formação ideológica, afirmando que:

para caracterizar um elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras. (PECHEUX E FUCHS, 1975/1993, p. 166, grifos do autor)

Segundo Pêcheux (1975/1995, p. 160), o que determina “o sentido de uma palavra, de uma expressão, [...]” são as posições ideológicas, que fazem parte do processo sócio-histórico em que é produzida. Então, inscritas em uma dada formação ideológica, as formações discursivas (várias formações discursivas interligadas podem estar inseridas em uma formação ideológica) é que determinam *o que pode e deve ser dito* (Pêcheux, 1975/1995, p. 160, grifos do autor), a partir de uma conjuntura dada.

Como na ADF o discurso não pode ser dissociado da história e em razão disso não pode também ser dissociado da ideologia, temos um sujeito que ao enunciar deixa transparecer o lugar que ocupa em uma dada formação social. Essa posição que o sujeito ocupa no discurso se apresenta pela discursividade, e reflete as formações imaginárias que fazem parte da experiência advinda da historicidade, pois conforme nos elucidava Pêcheux (1975/1995 p. 77, grifos do autor),

as formas que a “relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” toma não são homogêneas precisamente porque tais “condições reais de existência” são “distribuídas” pelas relações de produção econômicas, com os diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações.

De acordo com Pêcheux (1969/1993), as *formações imaginárias* funcionam nos processos discursivos, possibilitando ao protagonista do discurso antecipar as *representações* do outro para então construir as estratégias do discurso. Ao construir um discurso, o sujeito se insere em uma dada formação discursiva, que está inscrita em uma formação ideológica, determinante do sentido do discurso e, a partir das posições ideológicas, surgem as formações imaginárias, que refletem a experiência e a memória que mobilizam os sentidos. De acordo com Orlandi (2007), essa memória faz com que os sentidos sejam sempre referidos a outros

sentidos, construindo daí a identidade desses sentidos assim como suas possíveis ressignificações.

Como este trabalho objetiva analisar as inscrições discursivas subjacentes ao discurso das novas tecnologias em artigos de periódicos da LA, pensando nos efeitos de sentidos que podem ser produzidos dessa discursividade, entendo ser relevante abordar também os conceitos de interdiscurso - relações de sentido pela via do já dito, e intradiscurso – “fio do discurso”, sobre os quais passo a discorrer.

2.1.1.3. Interdiscurso e Intradiscurso

Como dito anteriormente, o interdiscurso é a presença do outro no discurso de um sujeito de uma formação discursiva determinada. Segundo Pêcheux (1975/1995), um discurso sempre retoma algo que já foi dito, podendo ser transformado e ressignificado de acordo com a formação discursiva em que o sujeito se inscreve. Para este autor, “*toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intricado no complexo das formações ideológicas [...]*” (PÊCHEUX, 1975/1995, p. 162, grifos do autor), sendo que esse “todo complexo com dominante das formações discursivas” é denominado, pelo autor, de interdiscurso, que são os outros discursos que perpassam um determinado discurso, cruzando, divergindo, opondo-se, frequentando esse discurso. Segundo Pêcheux (1975/1995), o interdiscurso relaciona-se com um já dito de uma dada formação discursiva que ao relacionar-se com outras formações discursivas, produz sentidos outros.

Orlandi (2007, p. 31) define interdiscurso como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. [...] é o [...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído [...]”. Esse caráter de retorno ao que já foi dito e de construção do que se está dizendo deriva a relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, que, nas palavras de Orlandi (2007), configuram-se como a constituição do sentido e sua formulação, respectivamente. Sendo assim, o intradiscurso se constitui como o eixo que tem o trabalho de juntar os sentidos, filtrar e colocá-los em funcionamento no discurso.

Análise de discursos nos remete prontamente a sentido, pois toda análise discursiva é única, singular e parte de um ponto de centralidade que depende da ação de cada sujeito analista. Esse ponto de centralidade é o que determina a construção da significação dos sentidos, visto que depende do sujeito, que por sua vez só se constitui porque produz sentido.

É pela ação do sujeito na constituição dos processos enunciativos que as significações são instauradas, e essa ação é que provoca o envolvimento do sujeito com os textos.

Neste trabalho, tento buscar quais são as discursividades que circulam em artigos científicos da linguística aplicada para então problematizar as implicações que essas discursividades trazem para o contexto do uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, e esses efeitos de sentido perpassam o imaginário dos sujeitos. Sendo assim, os conceitos da ADF explicitados acima, assim como outros que possam vir a ser chamados, constituem-se como norteadores desse trabalho de análise, pois vejo a questão do sentido, perpassada pela história, pela memória e pelas condições de produção que determinam a clivagem enunciativa do sujeito, que é constituído pelas formações discursivas, pelas formações ideológicas e rondado pelas formações imaginárias. Esses conceitos são o baldrame na percepção de como os discursos analisados se instauram produzindo sentidos e gerando efeitos.

Tendo finalizado a apresentação da base teórica que norteia a pesquisa, apresento, na sequência, a base referencial, que também se constitui como direcionamento deste trabalho.

2.2. Base Referencial

2.2.1. A Análise Dialógica do Discurso - Bakhtin e o Círculo

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

(BAKHTIN/VOLCHINOV, 1929/1988, p.95)

A relevância que o discurso ganha a partir dos postulados bakhtinianos é fundamental como base referencial deste trabalho, que tem na discursividade o seu grande cerne. A força ideológica das palavras, o fato de sempre nos dirigirmos a um outro que ao atribuir sentido à enunciação feita caracteriza o seu papel imperativo e ativo no processo de comunicação, determina o que o pensamento bakhtiniano preconiza sobre a linguagem: ela é social. Para este autor, uma palavra é sempre perpassada pela palavra do outro.

Segundo Faraco (2009), o Círculo de Bakhtin é uma denominação dada ao grupo de intelectuais que entre os anos de 1919 e 1929, se reunia para debater ideias sobre filosofia e linguagem, duas grandes paixões que invadiam os interesses dos seus membros, que era constituído por um grupo multidisciplinar de russos, que incluía, dentre outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor Lev V. Pumpianski e os três que mais causam interesse: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

Ainda segundo Faraco (2009), o interesse mais acurado por Bakhtin, Voloshinov e Medvedev se deve pela miscelânea da autoria dos textos e, também, pela representatividade destes no que se trata do pensamento do Círculo.

Segundo Ponzio (2009), os trabalhos desenvolvidos por Bakhtin na década de 20 misturam-se com as desses dois colaboradores, sendo que posteriormente há uma tentativa de distinção dessas vozes, que, mesmo após a extinção do Círculo e a morte dos dois, se mantém em diálogo, tendo Bakhtin ficado como o ícone do pensamento do Círculo. Para esse autor, a partir de Bakhtin ocorre uma alteração significativa com a mudança do ponto de referência fenomenológica que deixa de ser o “eu” e passa a ser também o “outro”, conforme podemos observar no trecho do texto *Para uma metodologia das ciências humanas*¹⁸: “A vida conhece dois centros de valores que são fundamentalmente e essencialmente diferentes, e ainda assim correlacionados um com o outro: eu mesmo e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser são distribuídos e dispostos.” (BAKHTIN, 1974, *apud* FARACO, 2009, p. 21).

No pensamento bakhtiniano, a palavra é carregada de ideologia e o sujeito só existe se existe o outro. Em Bakhtin e seus pares, a alteridade é condição da existência da subjetividade e a questão do sujeito se constitui como uma das mais relevantes para esses pensadores. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1929/1988), o sujeito se constitui pela interação, na relação com o outro, sendo então, constitutivamente dialógico. Com esta questão, Bakhtin/Volochinov traz em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*¹⁹ o que diferencia o seu pensamento das teorias do subjetivismo individualista (que tem como base a psicologia individual, e se preocupa com os atos de fala e a enunciação monológica, em um movimento que vai de dentro para fora do sujeito) e do objetivismo abstrato (a língua é autônoma em que

¹⁸ Segundo Faraco (2009), esse texto foi escrito no fim da vida de Bakhtin, no ano de 1974, mas não foi finalizado.

¹⁹ “Livro publicado na Rússia em 1929 e assinado por V. N. Voloshinov, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* foi posteriormente atribuído a M. Bakhtin.” (contracapa do livro) BAKHTIN, M / VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1988.

há um distanciamento entre esta e o sujeito, que só a utiliza para se comunicar), já que na concepção desse autor, o sujeito é ativo, constituído pela língua e pela interação com o outro, pois, para ele, tudo está sempre em movimento, oscilando de acordo com as alterações da história e das relações humanas.

O mundo, numa perspectiva bakhtiniana, está sempre em movimento e conseqüentemente em constante transformação. Para ele, cada enunciação “tem um sentido diferente cada vez que é usada [...]” (BAKHTIN VOLOCHINOV, 1929/1988), pois a palavra não significa sozinha. A acepção de um sentido é resultado da interação entre os interlocutores e, segundo Bakhtin essa acepção só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva, pois “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*” (BAKHTIN, 1979/1997, p. 290, grifos do autor), ou seja, de uma resposta, enquanto a compreensão passiva exclui todas as probabilidades de resposta.

Um enunciado, para Bakhtin/Volochinov (1929/1988), exige uma realização histórica, pois deve ser produzido por um sujeito histórico e recebido por outro, tendo em vista que a palavra carrega a história do seu percurso social. Para ele, mesmo o monólogo é socialmente e historicamente orientado, pois sempre existe a presença do outro. De acordo com este autor, cada enunciado é único e irrepetível e o que efetivamente identifica um enunciado é o seu sentido naquele momento em que é dito e nas condições específicas em que é produzido e recebido.

Enunciação, conforme Bakhtin/Volochinov (1929/1988), pressupõe interação entre os indivíduos, pois ao enunciar, além de trazer os já-ditos de outros enunciados, o locutor também antecipa dizeres, se prevenindo com essa antecipação da resposta do outro, de quaisquer investidas do outro. Isso ocorre porque o locutor espera ter, por parte do interlocutor, uma atitude e uma compreensão ativa. Para este autor, a língua só se realiza pela enunciação, que além de abranger a materialidade linguística, abrange também o contexto social em que o enunciado se manifesta.

Daí deprendermos que a concepção de linguagem na perspectiva bakhtiniana está intimamente relacionada com interação, com diálogo entre interlocutores, diálogo esse que tem na palavra “o fenômeno ideológico por excelência”, pois “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo [...] é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1988, p. 36). “É precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica.” E é por

meio dela que se “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1988, p. 36-37)

Bakhtin/Volochinov (1929/1988) pontua, também, que o fato de o interlocutor levar em conta o outro ao enunciar, direcionar a palavra ao outro, pressupõe a existência de um auditório social, que faz com que a palavra comporte duas faces, ou seja, proceda de alguém e se dirija a alguém. A palavra

constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1988, p. 113, grifos do autor)

Nessa relação de interação, o eu instaura um outro e toda relação desse outro com o mundo se dá a partir dessa relação com o auditório social, num processo de dialogismo que não é instaurado pela existência de um emissor e um receptor, mas pela existência do próprio sujeito, pois o diálogo para o pensamento bakhtiniano nasce do próprio sujeito, uma vez que este aborda o sujeito pelo sujeito e pela via do (O)outro. O sujeito bakhtiniano é mutável e nunca fechado em si, depende do (O)outro para existir, visto que está em constante processo de alteridade, em constante processo de diálogo, pois

não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados [...]. Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). [...] Todo sentido festejará um dia seu renascimento. (BAKHTIN, 1979/1997, p. 413-414)

Guilherme (2008, p. 69) pontua que “a relação ‘eu’ e ‘outro’ pode ser considerada como parte nuclear da visão filosófica da linguagem proposta por Bakhtin” e que “o ‘eu’ só pode ser visto como uma construção colaborativa”. Assim, nessa relação de alteridade, que tem como princípio as relações do eu com o eu, do eu com o outro e do eu com o Outro, o contato com o (O)outro é condição de existência do sujeito. É a partir desse acontecimento

que o diálogo se constitui e que a dimensão dialógico-polifônica da linguagem mostra sua pertinência.

Como o sentido é o cerne dessa pesquisa, que se preocupa com o discurso e com a palavra enquanto unidade que nos permite abordar questões da linguagem, entendo ser impraticável pensar em discurso sem pensar em dialogia, sem pensar nos sentidos que escapam desse diálogo do sujeito consigo mesmo e com a exterioridade. Pois conforme nos diz Bakhtin,

Por mais monológico que seja um enunciado [...], por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. (BAKHTIN, 1979/1997, p. 317)

Passo então a fazer um apanhado das noções de dialogismo e polifonia, que colaboram seguramente na compreensão das relações dialógico-polifônicas apresentadas nas discursividades analisadas.

2.2.1.1. Dialogismo e Polifonia

Conforme explicitado anteriormente, discurso para o Círculo de Bakhtin é a linguagem em ação, é a língua em sua forma sólida e intensa, sendo construída entre pelo menos dois seres sociais e sempre em relação/diálogo com outros discursos que o precederam.

O dialogismo é um princípio essencial da linguagem, pois é inerente ao sentido do discurso, definindo as práticas discursivas, uma vez que é resultante de um embate de vozes sociais. O dialogismo tem como princípio a alteridade (eu/eu, eu/outro, eu/Outro), pois só existe dialogismo se existe o (O)outro, se existe um diálogo entre discursos, ou seja, “por mais monológico que seja um enunciado [...] ele não pode deixar de ser [...] uma resposta ao que já foi dito [...]” (BAKHTIN, 1979/1997, p. 317). Tudo o que temos na consciência para construir os discursos, adquirimos pela via do outro, pois, segundo Bakhtin, “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio [...]” (BAKHTIN, 1979/1997, p. 317). Dessa forma, é impossível conceber o homem distanciado das relações que o conectam ao outro, pois de acordo com Bakhtin (1929/2010a), a alteridade é condição de identidade, de forma que, conforme Faraco (2009), uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir.

Bakhtin (1929/2010a) se refere ao monologismo como um discurso único, que não deixa revelar os outros discursos, em que o poder de significar está em apenas um sujeito, em que as vozes se escondem sob o aspecto de uma única voz, em que o diálogo é encoberto e uma voz apenas faz-se ouvir. Pensar em um discurso monológico seria uma contradição ao pensamento bakhtiniano, pois, para este autor, todo enunciado é constitutivamente dialógico. Conforme nos diz Bakhtin/Volochinov, “a palavra dirige-se a um interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1988, p. 112), e neste caso a presença do outro para o qual esta palavra se dirige é posta, colocada. Sendo assim, todo discurso, segundo Bakhtin (1929/2010a) é dialógico, pois mesmo onde encontramos um discurso dito monológico pode se observar a relação dialógica.

O dialogismo constitui-se como resultante de um embate de vozes sociais, e quando essas vozes deixam-se escutar, temos uma estratégia discursiva que, segundo Bakhtin (1929/2010a), produz um efeito de polifonia, conceito desenvolvido pelo autor, que se utiliza dos estudos das obras de Dostoiévski, apresentados em *Problemas da Poética de Dostoiévski* para apresentar suas considerações. Neste estudo, Bakhtin observa, e apresenta na obra, que o discurso dos romances dostoiévskianos apresentam um caráter que vai além da plurivocalidade, pois “é como se o herói não fosse objeto da palavra do autor, mas veículo de sua própria palavra, dotado de valor e poder plenos.” (BAKHTIN, 1929/2010a, p. 3).

Segundo Bakhtin (1929/2010a), há vozes que ressoam no texto e essas vozes são plenas e tem um valor igual, não se sujeitando a um narrador centralizador, estando ao contrário, em pé de igualdade com as outras, ocorrendo aí a polifonia. Por meio do plano discursivo do outro são construídas as intenções do herói, havendo uma confluência (convergência/união) de duas consciências. O discurso do outro penetra na consciência e no discurso do herói. Conforme Bakhtin (1929/2010a, p. 4, grifos do autor): “*A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski.*”

Cumprе ressaltar que, apesar de o conceito de polifonia ter sido concebido por Bakhtin em uma perspectiva literária, ele nos permite realizar análises em quaisquer fenômenos languageiros, pois, conforme Faraco, “o termo [polifonia] vale hoje mais pela sedução derivada de livres associações do que como categoria coerente de um certo arcabouço teórico” (FARACO, 2008, p. 49), ficando a cargo dos pesquisadores do discurso “examinar as estratégias, os procedimentos, os recursos que fazem de um texto dialogicamente constituído discursos monofônicos ou polifônicos” (BARROS, 1996, p. 37).

Os conceitos de Dialogismo e Polifonia foram abordados, na busca por elementos que conciliem as várias vozes que perpassam os discursos que fazem parte do *corpus* desse trabalho, com os diferentes efeitos de sentido reproduzidos pelas ideologias variadas, pois de acordo com Bakhtin/Volochinov (1929/1988), todo discurso é um processo heterogêneo, que se imbrica na trama dos discursos do eu e do outro. Esses conceitos me possibilitaram observar o que os sujeitos-articulistas dessa pesquisa revelam enquanto enunciadores que se constituem sujeitos perpassados pela historicidade e por uma ideologia que os faz inscritos em uma determinada formação discursiva e não em outra, visto que de acordo com o pensamento bakhtiniano, são sujeitos constituídos na/pela linguagem e no/pelo (O)outro.

Finalizo este capítulo pontuando que a ADF, como uma teoria que reflete a ideia de linguagem enquanto forma concreta de ideologia, tendo em vista sua dimensão sócio-histórico-ideológica da linguagem, sempre vinculando o sujeito com a exterioridade e a ADD com sua dimensão dialógico-polifônica da linguagem, pensando o sujeito sempre em suas relações sociais e na interação verbal, são duas vertentes que me possibilitam, estando inscrita na Linguística Aplicada, fazer a mediação entre a linguagem em uso e os elementos exteriores a essa linguagem. É, pois, pelo viés da discursividade, que tento articular a construção de um imbricamento teórico situado no entremeio ADD, ADF e LA, visando a possibilidade de reflexão sobre os discursos que perpassam o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pelo uso de novas tecnologias.

Após as considerações sobre os conceitos que norteiam este trabalho, o capítulo a seguir trata da constituição e configuração do *corpus* da pesquisa.

CAPÍTULO 3

CONSTITUIÇÃO E CONFIGURAÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

*[...] o **sentido** de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: **as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem.***

PÊCHEUX (1975/1995, p.160, grifos do autor).

3. INTRODUÇÃO

Neste capítulo tenciono descrever como se deu a constituição do *corpus* da pesquisa, a seleção dos recortes a serem trabalhados, assim como a forma de organização desses recortes no decorrer da pesquisa. É meu intento também fazer uma descrição dos dispositivos matricial e axiomático, utilizados para a concretização do decurso metodológico, visando uma compreensão mais aprofundada/detalhada dos seus modos de aplicação e igualmente da análise como um todo.

É relevante destacar que os dispositivos analíticos selecionados, quando em funcionamento no decorrer do trabalho, promovem a possibilidade de interpretações variadas. Essas interpretações são conduzidas pelo caráter de opacidade da linguagem, o que demarca a relação do analista com a interpretação do *corpus* de estudo.

Isso implica dizer que a instauração de uma verdade soberana, de um sentido único, de um olhar inquestionável, não se constitui como imputação deste trabalho, que, ao contrário, almeja construir uma interpretação que deixe transparecer a forma como os processos de significação se desencadeiam, ou seja, como o texto produz significados/efeitos em seu funcionamento.

3.1. Configuração do *Corpus*

Objetivando fazer uma pesquisa que investigue a discursividade sobre novas tecnologias circulante em artigos da Linguística Aplicada, nacionais e internacionais no intuito de traçar um espectro dos atravessamentos linguísticos afetos a essa discursividade, tomo como *corpus* artigos das revistas brasileiras *Trabalhos em Linguística Aplicada* e *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* e das revistas internacionais *Applied Linguistics* e *English Language Teaching Journal*. Como já explicitado na seção 1.3 do capítulo 1, a escolha por esses periódicos se deu por serem de representatividade expressiva nos canais de circulação acadêmicos, além de consolidados há um tempo considerável, o que faz com que sejam suficientemente respeitados e procurados por linguistas aplicados tanto no Brasil quanto no exterior.

Trabalhos em Linguística Aplicada, revista publicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, adita mais de vinte anos de circulação e uma relevante qualidade de publicações, o que garante sua classificação como Qualis A1 e a coloca como uma forte publicação na área de LA²⁰. Dela foram analisados os seguintes artigos:

- i) *Representações de poder em discursos político-educacionais e educacionais: em questão o ensino de inglês para crianças na internet*, publicado em 2009 por Maria de Fátima Amarante (A1²¹);
- ii) *Promovendo a interação face-a-face através de webquests: um estudo de caso sobre inglês com propósitos específicos para turismo*, publicado em 2010 por Jesus Garcia Laborda (A2);
- iii) *Discursos sobre a WEB 2.0 e a educação: uma análise semiótica*, publicado em 2010 por Daniervelin Renata Pereira e Ana Cristina Matte (A3).

A *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* é um periódico de responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – área de concentração em Linguística Aplicada, e é distribuída gratuitamente aos sócios da Associação de Linguistas Aplicados do Brasil – ALAB. Foi criada no ano de 2001 e é direcionada a pesquisadores e pessoas

²⁰ Informações retiradas do site http://www.iel.unicamp.br/publicacoes/revista_tla.php

²¹ No decorrer do trabalho, todas as vezes que me referir a um determinado artigo, será pela identificação da letra “A” seguida da numeração aqui estabelecida.

interessadas por assuntos relacionados à Linguística Aplicada. Os artigos ali publicados são de autoria de mestres e doutores que tratam de assuntos relacionados à linguagem nos contextos de uso e de ensino-aprendizagem de línguas. Conta com apoio financeiro do CNPq e da FAPEMIG e se destaca por ser uma das principais revistas de LA no Brasil, com classificação Qualis A1²². Dela foram analisados os seguintes artigos:

- i) *A WWW e o ensino de inglês*, publicado em 2001 por Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (A4);
- ii) *As “pedras” no caminho do conhecimento em um curso on-line: um estudo de caso*, publicado em 2004, por Liane Dal Molin Wissmann (A5);
- iii) *Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (Inglês)*, publicado em 2004, por Edimara Sandra Camarota Queiroz (A6).
- iv) *Imagem e dialogia em interações on line*, publicado em 2009, por Paulo Sérgio Rezende (A7);
- v) *Práticas de produção textual no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa*, publicado em 2010, por Petrilson Alan Pinheiro (A8);

Applied Linguistics, que se preocupa em publicar contribuições que apresentem reflexões críticas sobre as práticas atuais em LA desde os anos 80, e *English Language Teaching Journal*, que teve seu primeiro volume publicado em 1946, fornecendo um meio para a discussão bem informada sobre os princípios e práticas que determinam as formas pelas quais o ensino de inglês é desenvolvido em todo o mundo, são publicações da *Oxford Journals*, que prima por publicar conteúdos de qualidade há mais de um século. Isso contribui para que sejam largamente consultados por brasileiros e estrangeiros interessados em pesquisas na área da Linguística Aplicada²³. Da *Applied Linguistics* foi analisado o artigo:

- i) *Investigating L2 performance in text chat*, publicado em 2010, por Shannon Sauro e Bryan Smith (A9).

E do *English Language Teaching Journal* foi analisado:

²² Informações retiradas do site <http://www.scielo.br/revistas/rbla/paboutj.htm>

²³ Informações retiradas dos sites: http://www.oxfordjournals.org/access_purchase/collectionportuguese.pdf
http://www.oxfordjournals.org/our_journals/eltj/about.html
http://www.oxfordjournals.org/our_journals/applij/about.html

- i) *An e-mail exchange project between non-native speakers of English*, publicado em 2001, por Karen Fedderholdt (A10).

A seleção desses periódicos como *corpus* da pesquisa explica-se pelo fato de abordarem publicações que agregam uma significativa representatividade na comunidade acadêmico-científica e também reflitem imagens vindas de uma parcela dessa comunidade que vislumbra, pela discursividade, possibilidades de interpretação dos processos de identificação/desidentificação dos sujeitos ensinantes e aprendentes de língua inglesa frente à discursividade que aborda novas tecnologias e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A escolha dos artigos foi delimitada tendo como parâmetro o período de 2000 a 2011, tentando abranger os quatro periódicos eleitos para compor o *corpus*. A seleção temática dos artigos foi feita de forma a privilegiar aqueles que ponderassem os aspectos relacionados às questões do ensino-aprendizagem de línguas perpassado pelo uso de novas tecnologias.

A escolha do período acima destacado justifica-se por ser uma época de efervescência no mundo digital em que as novas tecnologias passam a se fazer presentes em todos os espaços, afetando a vida das pessoas, inclusive no ambiente escolar. Visando uma pesquisa abrangente e que forneça dados capazes de transparecer a reflexão instaurada pelos objetivos e questões de pesquisa, optei por selecionar dez artigos, no intuito de problematizar de forma profícua, como a discursividade construída sobre as relações entre as NT e o processo de ensino-aprendizagem em LI pode delimitar o lugar que as NT ocupa na prática dos professores de LE.

Recortes foram realizados, levando-se em consideração a abrangência de enunciados que contemplassem os propósitos previamente estabelecidos e que permitissem adentrar a análise e dar conta dos gestos de interpretação, não perdendo de vista a natureza dos discursos e a relação de sentidos aí estabelecida. Esses recortes foram organizados/mapeados de acordo com as relações sintetizadoras dos sentidos, o que será pormenorizado na seção 3.2, que passo a discorrer.

3.2. Dispositivos Metodológicos para Análise

Ao ser conduzida a “uma reflexão metodológica sobre análise de discursos” (SANTOS, 2004, p. 109), enquanto sujeito analista, instauradora de processos enunciativos, tomo como elemento norteador da análise, a interação entre o sentido abstraído do discurso e

os efeitos de sentido que a ressonância de significação provocam, refletindo o meu olhar de sujeito da enunciação a ser instaurada.

Isso significa que, ao me debruçar sobre o *corpus* dessa pesquisa, instalo-me em um lugar discursivo (assumo uma tomada de posição) de onde projeto o meu olhar sobre os sentidos, os discursos e o funcionamento desses discursos.

Devido ao caráter de unicidade do sujeito, fatores da exterioridade (interdiscurso - memória discursiva, anterioridade discursiva e historicidade) e interioridade (interpelação, clivagem e tomada de posição) definem o lugar discursivo que determina a enunciação. E, neste trabalho, isso se refere tanto ao sujeito analista quanto aos sujeitos articulistas, visto que, enquanto analista (e também sujeito discursivo), lanço o meu olhar, do lugar discursivo em que me instalo, sobre discursos que também são projetados de um lugar discursivo que evoca um sujeito inserido em uma dada formação discursiva desencadeadora de efeitos de sentido variados.

Os efeitos de sentido desencadeadores dos processos analíticos são constituídos pelo diálogo da ordem do simbólico e do real²⁴, numa “[...] referencialidade que é polifônica²⁵.” (SANTOS, 2004, p. 110). Daí podermos nos colocar em uma posição que se configura como uma busca incessante pelos efeitos de sentido que podem ser aflorados da materialidade posta para estudo/pesquisa, a partir de uma ordem e de uma clivagem que fazem com que a análise não seja apenas uma análise aleatória, mas determinada por elementos que buscam na referencialidade polifônica a ordem dos sentidos ali estabelecida.

Na medida em que entrava em contato com o *corpus* e os processos de interpelação me conduziam a mecanismos discursivos condizentes com as hipóteses, questões de pesquisa e objetivos da pesquisa, pude perceber que as significações se instauram pela ação do sujeito no interior do acontecimento, e essas significações se originam da condição ideológica de cada sujeito.

A escolha pelo dispositivo matricial em consonância com o dispositivo axiomático, como encaminhamento metodológico, é decorrente de uma busca por uma análise investigativa que adentre a natureza das significações que se instauram pela ação do sujeito analista na constituição dos processos enunciativos.

A utilização do dispositivo matricial, desenvolvido por Santos (2004), como ferramenta de análise, me possibilitou, por meio de matrizes descritivas/explicativas, partindo

²⁴ Real neste texto não se refere ao sentido psicanalítico, mas indica que a língua é sujeita ao equívoco. (PÊCHEUX, 1983/2008)

²⁵ Referencialidade polifônica – É o diálogo, cujas vozes se encontram em diferentes lugares, “traspassado por discursos de outros e uma diversidade de discursos distintos”. (SANTOS, 2000, p. 231)

de sequências discursivas²⁶, identificar os enunciados-operadores, que são as regularidades enunciativas presentes no texto e produtoras de significado, as ocorrências que podem revelar o olhar do pesquisador sobre o *corpus*. E, em uma tentativa de sintetizar/compendiar as ocorrências destacadas, no intuito de melhor agrupar os efeitos de sentidos provocados pelas enunciações, utilizo o dispositivo axiomático.

Sendo a matriz um dispositivo de síntese das ocorrências/regularidades presentes no *corpus*, esse dispositivo nos possibilita fazer um mapeamento dessas regularidades com vistas a possibilitar o estabelecimento das relações lógico-formais aplicadas à análise dessas regularidades. Feita a incursão sobre o *corpus*, em primeiro lugar, fiz o mapeamento das sequências discursivas e posteriormente a identificação dos enunciados-operadores, levando em conta as regularidades emergidas da discursividade e as prescrições do projeto.

Segundo Santos (2004, p. 114), matriz de análise discursiva é “um mapeamento de ocorrências das regularidades no todo do *corpus*, com vistas a uma organização distintiva da enunciação em análise”. Das regularidades, foram estabelecidas as relações lógico-formais que compõem a base da construção da análise discursiva, relações essas que foram possíveis a partir da matriz sentidural, construída para sintetizar as ocorrências e mapear os processos de significação, sentido, atravessamentos, efeito e *dever* dessas ocorrências.

Essas relações/asserções podem ser sintetizadas, utilizando o dispositivo axiomático, que é um suporte na interpretação dos enunciados-operadores, buscando na ressonância das significações uma síntese do que é constituinte, constitutivo e constituído no *corpus*. Parto do conceito de axioma discursivo em Figueira (2007, p. 60), para quem

A determinação de um axioma discursivo (condição para o estabelecimento da identidade singular de uma FD) é efetuada a partir da instauração de uma série de sequências discursivas nas quais se pode perceber certa regularidade no nível sentidural de tais manifestações (por oposição à recorrência no nível linguístico). Essa regularidade sentidural constitui, portanto, um indício da relação de similitude entre efeitos de sentido de manifestações discursivas linguisticamente distintas, indicando, portanto, a repetibilidade do axioma discursivo nessas diferentes manifestações.

Em uma releitura de Figueira (2007), França (2009) descreve que o dispositivo axiomático constitui-se por um enunciado que surge de um efeito de enunciação, com o papel de esboçar, em uma dada manifestação discursiva, a função de operador enunciativo de uma discursividade.

²⁶ “conjunto de enunciados, recortados do escopo da materialidade em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência, particularidade ou efeito, e passam a constituir unidades-base de análise de comportamentos subjetudiniais ou de conjunturas sentidurais.” (SANTOS, 2004, p. 114)

Assim, partindo destes autores, tomei o axioma como um enunciado constituído de uma proposição emanante/derivada das significações construídas a partir das regularidades enunciativas encontradas nas sequências discursivas, como resultado dos efeitos de sentido provocados pelas discursividades e pelas representações estabelecidas nessas discursividades. Esse enunciado, transformado em axioma, deve ser capaz de promover a vinculação entre o que é apresentado no recorte e os efeitos de sentido por ele provocados.

Conforme explicitado na seção 2.1.1.3, é meu intento buscar quais são as discursividades que circulam em artigos científicos da LA para então problematizar as implicações que essas discursividades trazem para o contexto do uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois esses discursos que estão sendo construídos e circulam no meio acadêmico provocam efeitos de sentido variados no contexto educacional.

Os efeitos de sentido provocados pelas regularidades enunciativas perpassam o imaginário dos sujeitos (pois os textos constroem discursos que circulam e esses discursos são recebidos pelos sujeitos que se inscrevem na discursividade posta ou na negação a essa discursividade) e o axioma traz esse imaginário à tona, uma vez que as discursividades revelam as crenças, valores, filiações teóricas e filosofia dos autores pesquisados em relação às NT.

A construção das matrizes, norteadoras do trabalho, possibilitou-me observar a relação estabelecida entre os enunciados-operadores e os axiomas construídos a partir deles; visualizar a vibração semântica existente entre estes e o efeito produzido por essa vibração e, também, fazer uma análise detalhada, além de estabelecer um paralelo/comparação, tomando como base as relações dialógico-polifônicas estabelecidas entre as várias discursividades construídas e apresentadas pelos textos.

Os axiomas, constituídos como provocadores de efeitos de sentido foram construídos para análise a partir do momento em que houve uma ressonância de significação entre as sequências discursivas. A seleção das sequências discursivas aqui apresentadas foi feita a partir da observação das recorrências que se sintetizam em sentidos que imperam na construção do objeto discursivo – que no caso são as discursividades dos artigos.

A ressonância discursiva ocorre, segundo Serrani-Infante (1999, p. 287-288), “quando, entre duas ou mais unidades linguísticas específicas (...) ou dois ou mais modos de dizer (...)” em que haja uma ligação entre os termos e a produção de uma vibração semântica, que advém da ressonância de significação, uma vez que os efeitos de sentido são os mesmos (apesar de a estrutura linguística ser diferente), tendem a produzir “a realidade (imaginária) de

um mesmo sentido”. Há nesse caso a produção de significação, perpassada pelo imaginário, uma vez que o discurso também é perpassado pelo imaginário. A noção de ressonância discursiva (Serrani-Infante, 1999), nesta investigação, constitui-se como um baluarte para que a natureza enunciativa dos axiomas seja referendada, na medida em que permite balizar os sentidos que neles se deixam revelar.

A polifonia foi abordada, na busca por elementos que conciliem as várias vozes que perpassam os discursos com os diferentes efeitos de sentido reproduzidos pelas ideologias variadas. Para Bakhtin (1929/2010a), todo discurso é um processo heterogêneo, é a trama dos discursos do “eu” e do “outro”. Bakhtin nos revela que o discurso é perpassado por outros discursos, que há “uma multiplicidade de vozes e de consciências independentes” (BAKHTIN, 1929/2010a, p. 4) formando os discursos.

De acordo com as posições dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a enunciação tem um sentido e não outro(s). O lugar histórico-social em que os sujeitos se encontram envolve as condições de produção desses discursos que pregam as NT como panacéia para os problemas que o ensino de inglês enfrenta atualmente. Dessa forma, podemos dizer que o discurso tem existência no social, uma vez que extrapola o linguístico e que é marcado sócio-histórico-ideologicamente. Por isso, quando os sujeitos das discursividades analisadas enunciam, de sua voz emanam discursos existentes na exterioridade das estruturas linguísticas enunciadas e que revela o lugar histórico-social e ideológico em que estão inseridos.

É oportuno esclarecer que o funcionamento do todo processo analítico é apontado pelas matrizes, que estão apenas ao trabalho.

Feitas as considerações sobre o *corpus* e os dispositivos metodológicos para análise, no próximo capítulo, passo a discorrer sobre o gesto analítico empreendido.

CAPÍTULO 4

NOVAS TECNOLOGIAS NA DISCURSIVIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários.

(BAKHTIN, 1979/1997, p. 309)

A posição de trabalho que aqui evoco em referência à análise de discurso não supõe de forma alguma a possibilidade de algum cálculo dos deslocamentos de filiação e das condições de felicidade ou de infelicidade eventuais. Ela supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isso é, como efeitos de identificação assumidos e não negados.

(PÊCHEUX, 1983/2008, p. 57)

4. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem um cunho qualitativo analítico-descritivo de caráter interpretativista, em que análises de periódicos científicos da LA servem de ponto de partida para a abordagem de discursos sobre a inserção das NT no ensino de inglês. É analítica porque, por meio de gestos de interpretação balizados pelas noções teóricas definidas aprioristicamente, empreendo uma análise detalhada de sequências discursivas do *corpus*, no que se refere à discussão sobre o uso das NT no ensino de inglês. Paralelamente a essa análise, foram identificados enunciados operadores que direcionam a análise até a construção dos axiomas discursivos. É descritiva, porque consta, via materialidade linguística, de uma descrição das ocorrências relacionadas ao uso (ou não uso) das NT no ensino de inglês. É interpretativista, porque, a partir de uma inscrição na LA, em interface com a ADF e a ADD, e tendo como suporte metodológico os dispositivos matricial e axiomático, lançarei um gesto interpretativo sobre a discursividade acadêmico-científica da LA ao enunciar sobre a relação entre NT e ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Para construir esse trabalho de análise do funcionamento discursivo do *corpus*, fiz uma seleção das sequências discursivas, tomando-as para estudo na medida em que representavam proposições enunciativas operadoras de significações e condutoras de um processo de investigação que tem no sentido a determinação das possibilidades de análise. Assim, selecionei, em cada artigo, as ocorrências passíveis de análise, segundo as prescrições do projeto e essas ocorrências originaram as matrizes potenciais em que as regularidades enunciativas foram organizadas e mapeadas, exibindo então, por meio dos recortes, o comportamento enunciativo, que se constitui na macro-análise – resgate das condições de produção. Em um segundo momento, as ocorrências foram mapeadas, com vistas a um aprofundamento da análise, em matrizes sentidurais, que me possibilitaram uma compilação pela natureza dessas ocorrências e pela emergência dos enunciados operadores. Posteriormente, os elementos com a mesma enunciação significativa foram dispostos na matriz relacional, configurando a micro-análise, que é o resgate da constituição do sentido e do funcionamento da discursividade na via da memória, pela percepção das regularidades no todo do *corpus* e a edificação das relações lógico-formais estabelecidas pelo desenvolvimento analítico.

Neste capítulo, pretendo adentrar nas discursividades selecionadas como *corpus* da pesquisa, tentando desvelar, pelos recortes enunciativos, o que legitime as proposições estabelecidas nos objetivos designados. É por meio desses recortes que pretendo instaurar uma ação enquanto sujeito analista que busca lançar um olhar sobre as manifestações discursivas, postas no crivo analítico. Nesse percurso, estabeleço duas instâncias de pesquisa, que se balizam em Santos (2004): uma macro-instância em que o discurso é situado “em sua conjuntura enunciativa” (SANTOS, 2004, p. 113) e uma micro-instância que focaliza os “potenciais de significação dos sentidos de uma dada manifestação discursiva” (SANTOS, 2004, p. 113). Será na macro-análise que aflorarão os elementos constitutivos e constituintes do/no *corpus* (ou seja, todas as ocorrências que são passíveis de análise) explicitados pelas condições de produção que permitem a observação das regularidades, instituídas como critério de seleção dos enunciados. É refletindo sobre as projeções instauradas no *corpus* em análise, balizadas pelos objetivos desta pesquisa, que direcionarei a análise discursiva empreendida.

Foi por meio dessas regularidades que se deu a construção das matrizes em que foram dispostas as sequências discursivas que, pela produção de significados, permitiram a identificação dos enunciados-operadores. Esses enunciados-operadores, dispostos em uma matriz sentidural, possibilitaram a síntese dos sentidos. O mapeamento, pela matriz, fez

emergir o processo de micro-análise, que possibilitou a observação das inter-relações que existem entre as ocorrências/regularidades, e é aí que o jogo de significações e a produção de sentidos começam a ser trabalhados e abre-se a possibilidade de construção da relação entre os elementos que permitem a atribuição de sentido à materialidade. É oportuno destacar que para a construção dessa significação, foram considerados os atravessamentos da exterioridade enunciativa (interdiscurso) e os efeitos que são produzidos a partir da tomada de posição de uma instância-sujeito e da formação ideológica que permeia sua constituição sujeitidual.

Finda esta etapa, as matrizes contribuem para que as asserções sejam sintetizadas pelo dispositivo axiomático, levando aos sentidos que predominam na percepção dos efeitos da conjuntura discursiva das enunciações.

De acordo com França (2009), o axioma se configura como uma proposição que constrói uma significação pela análise de regularidades no *corpus*, e pela influência da memória discursiva, “que revela espaços de configuração de sentidos e posicionamentos ideologicamente marcados.” (FRANÇA, 2009, p. 57)

Passo agora a expor sobre a configuração das discursividades pelos recortes estabelecidos. É relevante ressaltar que esses recortes representam a possibilidade de construção das proposições pelo diagnóstico da “natureza de significação dos sentidos” (SANTOS, 2004, p. 109) observadas as orientações teórico-metodológicas estabelecidas no projeto. Cumpre ressaltar que as análises foram produzidas pela via do mapeamento das regularidades e que as matrizes que originaram essas análises estão apenas ao texto (Apêndice I).

4.1. Sentidos e Significações Derivados dos Experimentos de Análise

Esta análise buscou responder aos questionamentos norteadores da pesquisa, previamente elencados no capítulo 1, item 1.3:

- i) Qual o lugar atribuído às NT na discursividade dos artigos analisados?
- ii) Como a mediação do processo de ensino-aprendizagem de LI pelo uso das NT é apresentada nos artigos analisados?
- iii) Como os sujeitos aluno e professor são discursivamente inseridos no contexto desse uso?

- iv) Quais os limites ideológicos dos efeitos produzidos pela discursividade examinada nos artigos sobre as NT no escopo da LA?

Ao iniciar o mapeamento dos recortes, pude perceber algumas representações estabelecidas por formações discursivas que estão em aliança com o discurso da globalização, do capitalismo e do neoliberalismo.

O discurso da globalização faz-se notavelmente presente quando o assunto é tecnologia, vista em sua significativa relevância, como instrumento de interação global. Uma vez que se fala em globalização, as discursividades do capitalismo também se imbricam nesse amálgama, que envolve trabalho intelectual, investimentos, ampliação de possibilidades de atualização e valorização de novas ferramentas de aprimoramento do conhecimento. E o uso de recursos tecnológicos na educação também se apóia no discurso neoliberal, em que a educação passa a ser tratada como um produto/mercadoria a ser comercializado, em que a classe com maior poder aquisitivo é mais beneficiada. Entendo que é no movimento entre as várias formações discursivas que se dá a constituição do sentido e o imbricamento das posições que levam ao processo de identificação do sujeito com a discursividade sobre as NT.

Apresento, nesta seção, algumas percepções acerca da materialidade linguística, arquitetada por meio dos recortes do *corpus* e também os axiomas discursivos surgidos/emergidos a partir das relações de significação possibilitadas pelas matrizes empreendidas. Destaco que a identificação dos enunciados operadores se deu a partir da produção de significados instaurada pelas regularidades enunciativas apresentadas.

Os enunciados operadores foram constituídos visando, pela descrição e interpretação dos elementos da materialidade linguística denotadores de significado, o estabelecimento de relações que nos remetam ao imaginário dos sujeitos que são atravessados por vozes que imputam às NT a “ilusão” de serem a “ligação” necessária entre o ensino e a aprendizagem.

Pelos dizeres dos sujeitos articulistas, constituídos enquanto IES, emergem representações que possibilitam a análise investigativa pela natureza das significações instauradas. Então, a análise ora empreendida busca os sentidos advindos das formações imaginárias que regem todo discurso, levando-se em consideração que as condições de produção que contribuíram para tais sentidos e sua historicidade fazem com que uma palavra/enunciado tenha um sentido e não outro (PÊCHEUX, 1969/1993). Dito de outra forma, a memória discursiva, o já-dito que sustenta todo dizer e que determina as formações discursivas com as quais os sujeitos articulistas se identificam e de onde projetam as formações ideológicas em que suas posições se inscrevem, se projetam pelo intradiscorso, ou

seja, pelo fio discursivo. É relevante aludir que as formações discursivas que predominam nas discursividades analisadas se apresentam pelos axiomas que emergiram das regularidades do *corpus*.

Passemos à análise das sequências discursivas selecionadas de cada artigo. Para isso, trago uma breve apresentação dos artigos para então apresentar os recortes e o resultado da análise empreendida.

Amarante (2009), numa perspectiva discursiva, trata de um mapeamento das representações de poder em discursos político-educacionais acerca da educação infantil e do ensino-aprendizagem de língua inglesa, e no discurso educacional sobre o ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira para crianças, divulgados na internet. Deste artigo, foram selecionadas três sequências discursivas que originaram os enunciados operadores, via gesto de interpretação²⁷.

A1-SD1 ²⁸ - Devemos ter em mente que uma das <i>representações sociais</i> acerca da <i>eficiência escolar</i> é a de que <i>novos métodos de ensino, materiais didáticos mais adequados</i> irão dar conta de <i>despertar o interesse do aprendiz</i> ²⁹ . (AMARANTE, 2009, p. 223)	EO1 ³⁰ - Novos métodos de ensino enquanto ferramenta genuína, capaz de despertar o interesse dos alunos.
A1-SD2 – Há de se ter em vista, ainda, que a <i>ausência de motivação</i> tem sido reputada como um dos <i>fatores responsáveis pelo insucesso educacional</i> e que tal <i>falta de motivação</i> é, muitas vezes, relacionada ao fato de que <i>a escola não acompanhou o desenvolvimento tecnológico</i> . (AMARANTE, 2009, p. 223)	EO2 - Ausência de motivação reputada ao insucesso educacional e também à morosidade da inserção da escola no desenvolvimento tecnológico.
A1-SD3 – [...] o discurso sobre ensino/aprendizagem de ILEC ³¹ na Internet configura, antes de tudo, a <i>promessa da completude e da excelência, desejos</i> que nos constituem enquanto atores educacionais. (AMARANTE, 2009, p. 226)	EO3 - O discurso sobre Ensino/aprendizagem de ILEC na Internet vinculado a promessa da completude e da excelência.

Pude perceber, por meio desses discursos (d)enunciados pela IES, a ilusão de que a inserção de NT, nas mais variadas modalidades de ensino de uma língua estrangeira, carrega a possibilidade de despertar o interesse pela língua estrangeira. Pude perceber também a inscrição (dos enunciadores do discurso político-educacional) em um discurso que vincula a eficiência ao uso de tecnologias (*eficiência escolar/novos métodos de ensino/materiais didáticos mais adequados/despertar o interesse do aprendiz* – A1-SD1). Entretanto,

²⁷ Essa será a dinâmica para apresentação dos recortes de todos os artigos.

²⁸ As Sequências Discursivas serão identificadas pelas letras “SD” seguidas da numeração aqui estabelecida.

²⁹ Em todas as sequências discursivas serão destacados (aplicado *italic*) os itens lexicais condutores da análise.

³⁰ Os enunciados operadores serão identificados pelas letras “EO” seguidas da numeração aqui estabelecida.

³¹ Inglês como língua estrangeira para crianças

desconsidera-se/silencia-se o fato de que a transformação do ensino está além de novos métodos e novos equipamentos que despertam o interesse dos sujeitos (ensinante e aprendente).

O insucesso educacional, imputado à ausência de motivação (*ausência de motivação* tem sido reputada como um dos *fatores responsáveis pelo insucesso educacional* – A1-SD2), deveria levar à condução de um novo formato de ensino, que primasse pela participação desse sujeito-aprendente, que é atravessado pela linguagem e pela história e é constituído na e pela ideologia, uma vez que é social e insere-se num espaço coletivo. Assim, não basta apenas ensinar a esse sujeito as estruturas linguísticas e gramaticais da língua inglesa, mas é necessário fazer com que esse sujeito seja interpelado a produzir sentidos a partir do que está aprendendo. E para isso não bastam apenas novos métodos e novos materiais didáticos.

É discursivamente arquitetado, pelos enunciadores dos discursos político-educacionais abordados pela autora, a naturalização de que novas tecnologias se vinculam a sucesso, ao preenchimento de algo que falta para que a educação signifique/represente eficiência. E essa representação aponta que o uso de NT representa apenas uma mudança de suporte e não uma mudança de concepção. É perceptível, nessa discursividade, que há uma disjunção entre a escola e as tecnologias, visto que *a escola não acompanhou o desenvolvimento tecnológico* – A1-SD2. E essa disjunção resulta/faz emanar uma ordem que dita que a escola/educação deve ser respaldada tecnologicamente para ser eficiente. Ao usar o verbo *acompanhar* de forma negativa (*não acompanhou* – A1-SD2), para se referir ao distanciamento entre a escola e o desenvolvimento tecnológico, a IES se dobra/inclina ao fato de que há um exercício de controle estabelecido nessa conjuntura.

É também perceptível que, imbricado no sentido dos enunciados, está a aceção de que os atores educacionais são tomados pelo desejo de completude e excelência (*promessa da completude e da excelência, desejos que nos constituem enquanto atores educacionais* – A1-SD3). Aqui, fica exposta a inscrição da IES no discurso de denúncia em que as novas tecnologias, pela memória discursiva, imputam ao conjunto de atores educacionais o sentimento de inclusão. Fica também exposto que a IES se revela no que diz respeito à sua inclusão no grupo de atores educacionais desejosos pelo cumprimento da promessa de completude e excelência construída pela discursividade político-educacional que aborda o processo ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira para crianças (*desejos que nos constituem enquanto atores educacionais* – A1-SD3).

Em Laborda (2010), os *webquests*³² são discutidos para delinear como se dá a utilização desses recursos e também os benefícios que promovem em contextos de formação que objetivem agenciar a comunicação oral nos âmbitos profissionais.

A2-SD1 – <i>Webquests ganharam uma reputação positiva</i> entre os professores de línguas estrangeiras porque eles representam uma <i>forma motivadora e ideal de aprender uma língua</i> e ao mesmo tempo <i>desenvolver habilidades cooperativas e solução de problemas. Entretanto</i> , seu efeito no desenvolvimento de habilidades de comunicação oral face-a-face em inglês para fins específicos (ESP) tem sido <i>bastante limitados</i> até o momento. ³³	EO4 - Webquests (NT) apontadas como forma ideal e promotoras de motivação no aprendizado de línguas, apesar das limitações apresentadas no desenvolvimento das habilidades de comunicação face-a-face.
A2-SD2 – Devido à qualidade, quantidade e extensão das atividades de <i>webquest</i> nas interações orais, as observações dos pesquisadores mostraram que <i>os aprendizes estão altamente motivados pelo uso de webquests, apesar de às vezes, não conseguem completar as tarefas.</i> ³⁴	EO5 - NT como forma de motivação para os estudantes, mesmo quando não são capazes de completar uma tarefa.
A2-SD3 – O uso de <i>webquests</i> nas aulas de inglês para fins específicos (ESP) <i>precisam ser convenientemente voltados para a satisfação das necessidades dos estudantes [...].</i> ³⁵	EO6 - Uso de NT destinado à satisfação das necessidades/desejos dos estudantes.

Os enunciados selecionados nessa discursividade sustentam a representação imaginária de que o sentido que emana das tecnologias é o de asseverar um caminho que só denota perfeições, isento de conflitos e tensões (*reputação positiva/forma motivadora e ideal de aprender uma língua/desenvolver habilidades cooperativas e solução de problemas, altamente motivados/convenientemente voltados para a satisfação das necessidades dos estudantes* – A2-SD1, A2-SD2, A2-SD3). O uso dos signos *positiva, motivador, ideal, cooperação, resolução, altamente e convenientemente* alçam as NT a um fascinante imaginário de êxito, estabilidade e funcionalidade.

Em contrapartida, o sentimento de denegação/percepção da falta dessa suposta perfeição pode ser observado pelo uso das conjunções *entretanto* em A2-SD1 e *embora* em A2-SD2, que denotam uma significação de adversidade, falha, imperfeição, limitação. Essa

³² Webquests são atividades de pesquisa que se baseiam no uso da tecnologia por meio das informações buscadas na internet, em que o próprio aluno vai construindo seu conhecimento. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/WebQuest>)

³³ Minha tradução do original em inglês: “Webquests have gained a positive reputation among foreign language teachers because they represent a *motivating and optimal way of learning a language*, and simultaneously *develop cooperative and problem solving skills. However*, their effect on oral face to face communication skills development in ESP has been *quite limited* up to now.” (LABORDA, 2010, p. 286)

³⁴ Minha tradução do original em inglês: “Due to the quality, quantity and length of the webquest induced oral interactions, the researcher’s observations showed that *learners are highly motivated by the use of webquests although sometimes they may not be able to complete a task.*” (LABORDA, 2010, p. 286)

³⁵ Minha tradução do original em inglês: “The use of webquests in the ESP *classroom needs to be conveniently aimed at fulfilling the students’ needs [...].*” (LABORDA, 2010, p. 286)

“falta” é discursivamente construída e se expõe pela ilusão de completude de que a tecnologia vai solucionar todos os problemas. Mas ao mesmo tempo há um apontamento, possibilitado pelas fissuras/falhas, de que os problemas existem e estão ali (*apesar de às vezes não conseguirem completar as tarefas – A2-SD2*). É uma denegação que se dá pela falta que a fissura comporta e se apresenta no discurso porque escapa ao controle.

Os sentidos que ressoam são de uma tentativa de idealização dos recursos tecnológicos quando inseridos no processo de ensino-aprendizagem de LI, uma vez que postulam a associação entre a motivação pela via das novas tecnologias e o ato de aprender uma LE. Essa associação faz com que as NT signifiquem um patamar superior aos demais recursos destinados a ensinar uma LE, tendo em vista que as vinculam à eficiência e eficácia agregadas a uma ilusão de que esses recursos conduzem os sujeitos a se sentirem pertencentes a um mundo moderno/contemporâneo. Essa ilusão de (in)completude frente ao uso (muitas vezes pelo uso) de recursos tecnológicos pode levar os sujeitos a uma causalidade circunstancial, pois os elementos vinculados ao uso das NT provocam uma interferência no processo de transformar pelo ensino, pela clivagem que o sujeito estabelece frente à significação do objeto NT. E aí incide a denegação, pois a percepção da falta vem à tona pelo uso das conjunções (*entretanto e embora*) que consentem que mesmo não negando a perfeição, a negação escapa.

Pereira e Matte (2010) debatem um estudo/análise de quatro textos selecionados na Web 2.0 que tratam/arraçoam sobre o surgimento desta e sua aplicação no contexto educacional, objetivando verificar as variantes e invariantes nos discursos que tratam da relação entre a Web 2.0 e a educação.

A3-SD1: [projetos educacionais que utilizem recursos de web 2.0 poderiam] <i>introduzir</i> nos alunos a <i>cultura de divulgar e debater ideias</i> . (ZANETTI, 2006. In: PEREIRA e MATTE, 2010, p. 295)	EO7 - NT como possibilidade de debate de ideias e introdução do novo, que se configura como um objeto positivo.
A3-SD2: Este princípio é sempre enfatizado por pesquisadores na área da educação: dar a <i>possibilidade</i> de o aluno se tornar <i>mais do que um ser passivo na etapa de aprendizagem</i> . O aluno pode se tornar um <i>agente pensante</i> que veja nessas ferramentas a <i>oportunidade ideal</i> , estimulado pela possibilidade de formar e trocar conhecimentos. (ZANETTI, 2006. In: PEREIRA e MATTE, 2010, p. 295)	EO8 - Autonomia dos sujeitos aprendentes pelo uso de recursos tecnológicos.
A3-SD3: No discurso de defesa do uso de novas tecnologias na educação, percebemos um <i>fazer crer</i> ³⁶ no interior da manipulação cognitiva corroborado pela demonstração e oferecimento do objeto	EO9 – A manipulação de uma ação transformadora pelo uso de NT enquanto objeto

³⁶ Grifo do autor e marcação de regularidade

positivo, Web 2.0 e seus valores, ou seja, uma <i>manipulação por tentação</i> . (PEREIRA e MATTE, 2010, p. 296)	positivo.
A3-SD4: [...] podemos dizer que aos professores e alunos, <i>mesmo contando com um conjunto de materiais que lhes deem suporte à prática, não é garantida uma ação realmente transformadora</i> . (PEREIRA e MATTE, 2010, p. 297)	EO10 – Ação transformadora requer mais do que um conjunto de materiais de suporte à prática.
A3-SD5: O efeito de sentido produzido é o de que a Web 2.0 tornou os sujeitos <i>mais atualizados</i> para poderem se <i>expressar em igualdade de condições e mais democraticamente</i> . O que <i>antes era permitido apenas a alguns, agora é direito de todos</i> que tenham acesso aos novos recursos tecnológicos. (PEREIRA e MATTE, 2010, p. 298)	EO11 - Efeito de sentido de que a WEB 2.0 possibilita atualização e igualdade de condições nos processos de comunicação.
A3-SD6: A relação apresentada entre os dois suportes [Wikipédia e enciclopédia] é de substituição e não de soma, o que confirma o tema da <i>mudança e atualização</i> , deixando pressuposto o <i>abandono do antigo</i> . (PEREIRA e MATTE, 2010, p. 300)	EO12 - Recursos tecnológicos produzindo efeito de mudança, de atualização, de abandono do antigo.
A3-SD7: É preciso estar atento a <i>mudanças efetivas na prática e não só no discurso</i> [...].(PEREIRA e MATTE, 2010, p. 303)	EO13 - A ocorrência de mudanças deve ser efetiva na prática assim como também no discurso.

Nesse funcionamento discursivo dos dizeres dos sujeitos articulistas, o uso dos verbos no infinitivo (*introduzir, divulgar, debater, tornar, fazer crer, expressar, estar*) pressupõe uma ideia de expressa e duradoura afirmação, como se as ferramentas tecnológicas tivessem a capacidade de promover a ação de transformação apenas pela sua utilização.

Os enunciados A3-SD1, A3-SD2 e A3-SD5 demarcam a ideia de que recursos tecnológicos possibilitam a exploração e ampliação do conhecimento, o que acarreta mudança de comportamento no sujeito que os utiliza, e estabelece uma relação de poder desse recurso sobre esses sujeitos. Configura-se também uma relação de força e poder da web 2.0 (A3-SD1, A3-SD2, A3-SD3 e A3-SD5), uma vez que há uma demarcação da superioridade do recurso que implica uma possibilidade autêntica de acesso ao que antes era permitido apenas a alguns. Temos em A3-SD6 o tema *mudança e atualização*, configurando a relação de poder do novo sobre o antigo; do tecnológico sobre o comum. Há uma evidência da relação de substituição e não de soma; uma demarcação da web como forte fonte de atualização. Percebe-se a identificação com uma proposta de modernização se configurando como alcance de uma educação de qualidade. Desconsidera-se que a ação transformadora parte do sujeito que faz (ou não faz) uso do recurso e de suas atitudes responsivas e valorações apreciativas retratadas nas atividades criadas para construção do conhecimento das/nas novas tecnologias. O verbo *introduzir* (A3-SD1- *introduzir* nos alunos a *cultura de divulgar e debater ideias*) é utilizado,

sugerindo uma significação que coloca o aluno como um objeto com possibilidade de ter introjetado em si um outro objeto - *a cultura de divulgar e debater idéias*. Temos ainda a tecnologia possibilitando que esse aluno objetificado se torne um *agente pensante* (A3-SD2). Além disso, o uso do verbo *introduzir* carrega uma carga semântica que direciona o alcance da ideia para a construção ilusória de que foi a utilização dos recursos tecnológicos que ofertou a possibilidade de se divulgar e debater ideias.

Podemos constatar que a discursividade da IES (d)enuncia que os discursos defensores da inserção das NT nos espaços educacionais promovem uma supervalorização desses recursos causando uma *manipulação por tentação*, pelo *fazer crer* – A3-SD3 (corroborado pela demonstração e oferecimento do objeto positivo), pela tentativa de vincular a ideia de ferramentas tecnológicas com possibilidade de participação igualitária no processo de ensino-aprendizagem (*o que antes era permitido apenas a alguns, agora é direito de todos que tenham acesso aos novos recursos tecnológicos* – A3-SD5), pela absoluta idealização das novas tecnologias e depreciação de tudo o que não seja tecnológico nos espaços de ensino-aprendizagem de LE.

Constatamos ainda que a discursividade da IES (*É preciso estar atento a mudanças efetivas na prática e não só no discurso* – A3-SD7/*mesmo contando com um conjunto de materiais que lhes deem suporte à prática, não é garantida uma ação realmente transformadora* – A3-SD4) deixa ressoar sentidos que as mudanças promovidas pelo uso das NT se constituem como propostas cheias de limitações, que dependem essencialmente dos sujeitos ali envolvidos para um êxito certo e real, pois carregam uma ideia de liberdade, autonomia e eficiência que deve ser tratada acuradamente e criticamente, ou poderá ter sua finalidade desviada.

Paiva (2001) discute o papel da *internet* como um ambiente privilegiado para interações e aprendizado de línguas. Os enunciados dessa discursividade evocam a voz de que um ensino ideal de línguas pressupõe a presença de ambientes tecnologicamente aparelhados, pois é o uso de ferramentas virtuais que oportuniza aos sujeitos o desenvolvimento da autonomia e também a experiência da interação de forma profícua.

A4-SD1 – [...] é desnecessário dizer que as <i>tecnologias</i> de informação <i>deveriam</i> fazer <i>parte dos currículos de Letras</i> , pois os <i>professores</i> deste século precisam estar <i>tecnologicamente alfabetizados</i> para que possam <i>integrar</i> essas <i>novas formas de comunicação</i> ao seu planejamento pedagógico. (PAIVA, 2001, p. 93)	EO14 - Necessidade de inserção das tecnologias no currículo dos cursos de Letras.
A4-SD2 – [...] podemos prever que os <i>recursos disponíveis na WEB</i> , por serem não-lineares e multidimensionais, <i>podem oferecer</i>	EO15 - Tecnologia proporcionando ambientes

aos aprendizes um ambiente <i>mais rico para aquisição da língua inglesa</i> do que os materiais tradicionais. (PAIVA, 2001, p. 96)	mais propícios para o ensino de inglês.
A4-SD3 – No <i>ensino tradicional</i> , o professor é responsável por <i>fazer ou induzir as conexões entre as informações</i> , pois o material didático é todo previamente selecionado. Isso não significa que alguns alunos não partam em busca de outras fontes ou de outras conexões, <i>mas essa autonomia é bem menos provável do que quando se trabalha com material da Web</i> ³⁷ . Quando usamos o material eletrônico, é impossível prever todas as conexões que o aluno fará através das inúmeras possibilidades que o hipertexto possibilita. [...] Novos caminhos podem ser gerados a qualquer momento quando uma pessoa faz uma conexão justapondo conceitos que nunca haviam sido antes associados. <i>Esse ambiente</i> , além de ser mais propício a um tipo de <i>educação menos conservadora</i> , <i>representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno</i> . (PAIVA, 2001, p. 97)	EO16 - NT viabilizando maior possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos aprendentes e uma educação menos conservadora e mais centrada no sujeito aprendente.
A4-SD4 – Para o professor, a <i>Web</i> é rica em infinitas possibilidades de combinações e de fonte para tarefas diversas. [...] É <i>necessário</i> , portanto, que os <i>educadores se alfabetizem tecnologicamente para melhor proveito tirarem da tecnologia</i> . (PAIVA, 2001, p. 98)	EO17 – Necessidade de alfabetização digital para os sujeitos ensinantes tendo em vista melhor aproveitamento dos recursos.
A4-SD5 – Ao ensinar nossos alunos a buscar e processar informações armazenadas na <i>Web</i> ³⁸ , estaremos contribuindo para <i>formar cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem ao longo da vida</i> . A formação continuada é um requisito atual e a <i>autonomia</i> uma característica básica dos aprendizes do século 21. Mas a <i>Web</i> ³⁹ não é apenas o local de se buscar informação. A rede é o <i>local</i> , por excelência, das <i>interações, da colaboração, do compartilhamento</i> . (PAIVA, 2001, p. 100)	EO18 - Novas tecnologias oportunizando autonomia e interação.
A4-SD6 – Ao contrário da sala de aula tradicional, que muitas vezes estimula a mera imitação de modelos linguísticos, a <i>Internet</i> oferece <i>situações de comunicação autênticas</i> . (PAIVA, 2001, p. 101-102)	EO19 – É prioritariamente pelo uso da <i>internet</i> com finalidades educacionais que ocorrem as situações de comunicação autênticas no ensino de línguas.
A4 – SD7 – O professor <i>modera</i> as discussões <i>on line</i> e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, <i>sempre que possível</i> , uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz. (PAIVA, 2001, p. 106)	EO20 – Professor enquanto moderador das discussões <i>on line</i> , garantindo ao aprendiz a suas próprias escolhas.
A4-SD8 – A <i>Web</i> é um ambiente para se aprender inglês de forma comunicativa, pois <i>oferece oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos</i> (versão fraca da abordagem comunicativa – aprendendo a usar a língua) e também oferece oportunidade para o aprendiz aprender a língua através do uso da	EO21 - Internet como ambiente propício para as interações e oportunidades de aprendizado da língua pelo uso da língua.

³⁷ Grifo do autor em Web e marcação de regularidade.³⁸ Grifo do autor e marcação de regularidade³⁹ Grifo do autor e marcação de regularidade

língua. (PAIVA, 2001, p. 106-107)	
A4-SD9 – Usar a <i>Internet</i> no ensino de inglês é um desafio que demanda <i>mudanças de atitude</i> de alunos e professores. O <i>aluno bem sucedido não é mais</i> o que armazena informações, mas <i>aquele que se torna um bom usuário da informação</i> . O <i>bom professor não é mais o que tudo sabe</i> , mas <i>aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia</i> do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração. (PAIVA, 2001, p. 114)	EO22 - Uso de NT demanda mudança de atitudes dos sujeitos educacionais.

Defendendo a inserção das tecnologias da informação nos currículos de Letras, em A4-SD1 há um reforço, pelo uso do verbo *dever* no futuro do pretérito (*deveriam*), de que a busca pelo ensino ideal ainda é uma utopia (re)afirmada pela ilusão de (in)completude de que a alfabetização tecnológica dos sujeitos-ensinantes garantirá a excelência e eficácia do ensino-aprendizagem (é desnecessário dizer que as *tecnologias* de informação *deveriam* fazer parte dos currículos de Letras, pois os professores deste século precisam estar *tecnologicamente alfabetizados* para que possam *integrar* essas *novas formas de comunicação* ao seu planejamento pedagógico – A4-SD1). É perceptível nessa elaboração discursiva a afirmação de uma construção da dicotomia aprendizagem sem novas tecnologias e aprendizagem com novas tecnologias, em que fica fortemente marcado o privilégio de um dos polos, que é o da aprendizagem com novas tecnologias. Fica estabelecida a existência de um antes e um depois das NT e um apagamento/silenciamento da possibilidade de escolha da melhor forma de se trabalhar pensando na eficácia do ensino-aprendizagem, ou seja, silencia-se que a responsabilidade pela escolha da forma como ensinar/aprender é do sujeito que a utiliza e que essa escolha pode ser o potencial definidor do acontecimento educacional.

É possível vincular esse desejo de mudanças à ilusão que os sujeitos vivenciam de que as falhas cíclicas que ocorrem nos espaços educacionais se dão pela ausência dos “melhores recursos” (os tecnológicos) que possibilitam a atualização e adequação dos formatos de ensino. Essa idealização dos recursos tecnológicos - sustentada pela demarcação de ascendência, imprimida pelos discursos e avigorada pelas formações imaginárias, culmina na manipulação discursiva que elege os recursos tecnológicos como responsáveis pela (possível) transformação do ensino (e conseqüentemente dos sujeitos que ensinam e aprendem), visto que, de acordo com essa discursividade, a WEB pode *oferecer* aos aprendizes um ambiente *mais rico para aquisição da língua inglesa* (A4-SD2). De acordo com essa discursividade, a tecnologia digital torna-se condição para que o aprendizado de uma língua estrangeira possa vivenciar situações de comunicação autênticas, o que significa

uma desconsideração com as outras possibilidades de ensino, que também possuem as suas aplicabilidades. O ensino tradicional é configurado, pela IES, como um depósito de materiais didáticos, cabendo ao professor fazer a ponte entre esses materiais e os sujeitos aprendentes.

Em A4-SD3, o uso da estrutura deôntica e dos verbos no infinitivo asseveram essa tarefa incubida ao professor (*o professor é responsável por fazer ou induzir as conexões entre as informações*). Já o ensino via NT pode propiciar maior autonomia ao aluno além de possibilitar que este seja o centro do processo de ensino-aprendizagem (*esse ambiente representa [...] um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno*). Aqui a dicotomia antes/depois é trazida à tona pela referência a uma educação menos conservadora (*Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno – A6-SD3*) que trava um embate que se pauta na existência de uma educação conservadora, estruturalista, fechada.

De acordo com essa discursividade, é pelas NT que o sujeito professor contribui para a formação de *cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem ao longo da vida*, pois a rede é o local, por excelência, *das interações, da colaboração e do compartilhamento* (A4-SD5). Essa afirmação da IES imprime uma valorização desmedida pelas NT, como se a competência/capacidade do sujeito professor não estivesse centrada em seus conhecimentos e apenas por meio de recursos tecnológicos o ensino-aprendizagem de LE fosse um processo possível.

A sala de aula é vista por essa IES como um espaço desnecessário, visto que apenas a *internet* oferece *situações de comunicação autênticas* (A4-SD6), e *oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos* (A4-SD8). Já a *internet* (tecnologia) é vinculada à dinamicidade e autonomia, deixando o professor relegado ao papel de facilitador. O uso da negação sucedida pelo advérbio *mais*, que denota ideia de intensidade (*o aluno bem sucedido não é mais/o bom professor não é mais – A4-SD9*) marca a finalização de um fato: o aluno bem sucedido agora deixa de ser *o que armazena informações* e passa a ser o que *se torna um bom usuário da informação*, assim como o bom professor agora *não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia* do aprendiz (A4-SD9). A voz da autonomia é incitada nessa discursividade mascarada pelo controle, que ali se instaura a todo momento. Há a busca/indicação de uma autonomia controlada, pois o papel do sujeito professor é associado ao saber/conhecer todos os passos do sujeito aprendente. Em A4-SD7 o uso da locução adverbial *sempre que possível* (O professor modera as discussões *on line* e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, *sempre*

que possível uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz) ressoa as vozes do ensino tradicional que perpassam a tentativa de construção de algo que é novo.

O uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem de LE consta da cogitação empreendida por Wissmann (2004), que apresenta uma reflexão sobre a mídia ligada ao uso dessas ferramentas e a realidade encontrada pelos professores em seus ambientes educacionais. Essa IES se inscreve em uma formação discursiva que se difere por não comportar uma idealização desmesurada das NT.

<p>A5-SD1: No que tange ao ensino de LE, é preciso reconhecer que, como qualquer outra disciplina do currículo, ela também <i>tem aproveitado os benefícios que a tecnologia trouxe para a educação. [...] Entretanto, esse uso não deve ser indiscriminado.</i> (WISSMANN, 2004, p. 198)</p>	<p>EO23 - O processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve aproveitar os benefícios que as NT agregam.</p>
<p>A5-SD2: É inegável que a <i>tecnologia é um produto</i> e, como tal, depende de propaganda e de consumo. No entanto, <i>muitas vezes lhe é atribuído um poder invencível</i> como se pudesse, sozinha, resolver todos os problemas que temos. Esta <i>idealização é particularmente perigosa</i> quando se trata de tecnologia aplicada à educação ou ao ensino de línguas. Sua utilização nesta área tem mostrado, sistematicamente, que <i>ela constitui-se somente em mais um meio</i>, e que <i>os esforços empregados por professores e alunos é que são essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem.</i> (WISSMANN, 2004, p. 212)</p>	<p>EO24 - Contribuição das NT como “mais um recurso” e não “o recurso”.</p>
<p>A5-SD3: Este estudo reforça a idéia de que o <i>uso da tecnologia requer uma formação específica do professor</i>, que deverá estar apto a lidar com muitos desafios e problemas que nem sempre são passíveis de previsão e planejamento. (WISSMANN, 2004, p. 214)</p>	<p>EO25 - Formação específica para o uso das NT no processo de ensino-aprendizagem de LE.</p>

A discursividade aponta no sentido de que o que faz a diferença não é apenas o uso das NT, mas o como esse uso se dá, pois o ensino da língua é o objetivo e as NT apenas a ferramenta para se atingir esse objetivo (*a tecnologia é um produto e constitui-se somente em mais um meio* – A5-SD2). Há o reconhecimento de que no ensino de LE, os recursos tecnológicos também podem ter uma relevante utilidade e o uso da conjunção adversativa *entretanto* (A5-SD1) estabelece uma relação de oposição, gerando uma implicação do que foi dito anteriormente: apesar dos benefícios, *esse uso* (das tecnologias) *não deve ser indiscriminado*. De acordo com essa discursividade, o uso das NT pode ser importante, desde que haja mudança de fato e adequação do seu uso, e não apenas inserção de recursos e manutenção dos mesmos métodos, pois a mudança do suporte não promove deslocamentos na postura do professor, em sua concepção de linguagem, de sujeito-aluno. Para que ocorra esse deslocamento é necessário que haja uma mudança na forma de utilização dos recursos (*o uso*

da tecnologia requer uma formação específica do professor – A5-SD3), que o uso das tecnologias seja inserido no processo de crescimento e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Em Queiroz (2004) há a apresentação de contribuições da Educação à distância para a educação continuada de professores de língua estrangeira.

A6-SD1 – [...] somos levados a pensar em <i>processos educativos além das instituições de ensino mais tradicionais</i> , para que a <i>relação presencial professor/aluno</i> possa ser <i>transcendida</i> e o <i>formalismo acadêmico</i> possa, também, ser <i>revisto</i> . (QUEIROZ, 2004, p. 11-12)	EO26 - Busca por um novo formato de ensino, pautado em metodologias mais modernas.
A6-SD2 – [...] <i>ampliam-se</i> as possibilidades de <i>novos ambientes de aprendizagem</i> onde <i>aprendizes</i> , muitas vezes <i>excluídos</i> das instituições presenciais de ensino, <i>podem encontrar oportunidades</i> de aprimorar seus conhecimentos, <i>apesar</i> das razões que antes os impediam de dar seguimento a seus estudos pela modalidade tradicional (presencial) de ensino. (QUEIROZ, 2004, p. 12)	EO27- Novos ambientes de aprendizagem proporcionando novas oportunidades para os aprendizes.
A6-SD3 – [...] o <i>ensino de línguas mediado pela tecnologia</i> busca [...] <i>proporcionar um novo tipo de experiência de aprendizagem</i> na qual o <i>aluno tem a possibilidade de não ser mais sujeito passivo no seu processo de formação</i> . (QUEIROZ, 2004, p. 12)	EO28 - NT proporcionando mudança de postura do sujeito aprendente.
A6-SD4 – [...] os modelos educacionais tradicionais, há muito tempo, clamam por <i>mudanças significativas no processo ensino/aprendizagem</i> , e a <i>EAD</i> pode ser uma <i>opção relevante</i> nesse sentido. (QUEIROZ, 2004, p. 16)	EO29 - EAD enquanto oportunidades de mudanças significativas no ensino-aprendizagem.
A6-SD5 – [...] pois o que se espera é que, em um futuro próximo, a <i>EAD</i> possa <i>contribuir</i> , mais ainda, para um <i>ensino</i> cada vez <i>mais democrático e motivador</i> . (QUEIROZ, 2004, p. 17)	EO30 - Busca de um ensino mais democrático e inovador pela via da EAD.
A6-SD6 – [...] o <i>ensino de línguas mediado pelo computador</i> introduz um <i>novo modelo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira</i> (inglês), cujos desafios envolvem a <i>mudança no papel do profissional, do aluno e das próprias instituições envolvidas</i> . (QUEIROZ, 2004, p. 18)	EO31 - NT introduzindo novas formas de condução do processo de ensino-aprendizagem.
A6-SD7 – A <i>informática</i> surge como um <i>recurso</i> de informação <i>extremamente útil e vantajoso na motivação</i> do professor e do aprendiz, além de incentivar a busca de formas de familiarização com a língua estrangeira e construção do conhecimento, <i>tornando o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira mais eficaz</i> . (QUEIROZ, 2004, p. 21)	EO32 - NT promovendo motivação e eficácia no ensino.
A6-SD8 – Na WWW, professores e aprendizes podem conduzir suas pesquisas com base em <i>material autêntico</i> [...] (QUEIROZ, 2004, p. 22)	EO33 - NT enquanto fonte de material autêntico.
A6-SD9 – [...] sabemos que o uso da <i>tecnologia</i> , principalmente a Internet, <i>não se cerca só de vantagens e benefícios</i> . <i>Existem também aspectos negativos</i> tais como dificuldade em lidar com os recursos tecnológicos, excesso de informação, lentidão no acesso à	EO34 - Os benefícios e vantagens das NT não apagam os aspectos negativos e as dificuldades de lidar com esses

Rede [...] (QUEIROZ, 2004, p. 22)	recursos.
A6-SD10 – A <i>grande contribuição</i> adquirida pelos aprendizes [...] parece ter sido o <i>ganho</i> de maior <i>autonomia</i> por parte deles. (QUEIROZ, 2004, p. 37)	EO35 – Autonomia como conquista de uso de NT.

Esses enunciados operadores revelam uma discursividade regulada pela busca por um novo formato de ensino, pautado em metodologias mais modernas, que tentam promover um apagamento/substituição dos métodos tradicionais, em uma tentativa de (des)construção de tudo o que é considerado ultrapassado.

Essa busca por um novo formato de ensino, pautado em metodologias mais modernas em que os métodos tradicionais são vistos como ultrapassados, pode ser observada pelo uso da locução prepositiva *além das* (somos levados a pensar em *processos educativos além das instituições de ensino mais tradicionais* – A6-SD1) que denota, inclusive pelo uso do signo *transcendida* (para que a *relação professor/aluno* possa ser *transcendida* – A6-SD1) um desejo de mudanças, de (des)construções, de alcance de um alto grau de superioridade, que neste caso é representado pelas NT, de uma busca por algo que tenha relação com a origem e o destino, que possa partir do que foi para ser algo além, muito melhor, ou seja, que transcenda as tradicionais relações professor/aluno. Há uma tentativa de reforço do novo, que sofre os atravessamentos sócio-culturais e força um processo de transformação pelo acontecimento.

O sujeito aprendente, de acordo com as vozes constitutivas dessa discursividade, precisa passar por um processo de mutação, para que sua postura inspire estabilidade e força que demonstre os processos de identificação que são construídos pelo uso dos recursos tecnológicos. O clamor pela mutação, pela (re)significação é vislumbrado, nessa discursividade, pelo ensino a distância, que configura-se como uma opção de ensino mais democrática e motivadora. O uso do advérbio *mais*, em A6-SD3, indica um processo de finalização da passividade do sujeito aluno, que a partir das NT terá a possibilidade de assumir uma nova postura (*o aluno tem a possibilidade de não ser mais sujeito passivo no seu processo de formação*). Em A6-SD4, o ensino a distância é colocado como uma esperança de renovação, como oportunidade de mudanças significativas e necessárias no processo de ensino-aprendizagem de LE, o que é confirmado pelas condições de produção que levam os sujeitos a tomarem uma posição diante da necessidade de adequação (os modelos educacionais tradicionais, há muito tempo, clamam por *mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem*, e a EAD pode ser uma *opção relevante* nesse sentido).

Esse ensino também é colocado, em A6-SD5, como uma possibilidade de posturas mais democráticas e inovadoras (pois, o que se espera é que, em um futuro próximo, a *EAD* possa *contribuir*, mais ainda, para um *ensino* cada vez *mais democrático e motivador*), que buscam uma denominação de popularização dos métodos de ensino antes desprivilegiados/descharacterizados/elitizados, ressignificando/(des)construindo a excelência inscrita nesse processo de mudança. Essa ressignificação/(des)construção é gerida por uma espécie de revolução no processo de ensino-aprendizagem pelo uso das NT que regula todo o processo e incita a plenitude dos recursos tecnológicos. O uso do verbo introduzir, em A6-SD6 (*o ensino de línguas mediado pelo computador introduz um novo modelo de ensino/aprendizagem*) objetifica o ensino de línguas que, nessa discursividade, configura-se como capaz de introduzir um ensino plenamente novo em um sujeito plenamente novo, como se a mediação da máquina em si fosse capaz de introduzir um novo modelo de ensino. A dinamicidade e o poder das NT são vistas como capazes de promover a motivação e eficácia do ensino produzindo o sentido de que o uso de NT promove a excelência desses recursos. Ao surgimento da informática são imputadas as mudanças e transformações que levam a eficácia do ensino-aprendizagem, transformações que são intensificadas pelo uso do advérbio *extremamente* (A6-SD7) que garante às NT uma forma ativa de se ensinar. Ao contrário dos materiais tradicionais, as NT são vistas como fonte de *material autêntico* (A6-SD8), o que evoca a construção de um processo de tensão que leva a desvalorização daqueles materiais. Mesmo promovendo as NT a um lugar que favorece a motivação e a autonomia e que busca a transformação pela dominação, a discursividade analisada não apaga a necessidade de haver um equilíbrio na inserção desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, pois os processos de (des)identificação são apontados na busca pela adequação via interpelação (o uso da *tecnologia*, principalmente a internet, *não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos [...] – A6-SD9*)

Uma visão de que os recursos tecnológicos incitam inovação, motivação e reflexão também é apresentada na discursividade de Rezende (2009), que investiga a natureza dos processos de interação via lista de discussões entre participantes de um curso de idiomas, sendo pautada na idealização de que a produção escrita proporciona discussões com pensamentos mais organizados, práticas significativas, resgate das experiências, e a reflexão das práticas comunicativas, pela revisitação. Essa discursividade instiga uma supremacia da escrita em detrimento da fala, promovendo relações de substituição/(re)significação imbricadas nesses procedimentos.

através da utilização de diferentes <i>recursos tecnológicos</i> em suas abordagens de ensino. (REZENDE, 2009, p. 58)	ambientes educacionais sendo vinculada com o uso de recursos tecnológicos.
A7-SD2 – Os indicadores de comunicação [...] foram as <i>interações</i> que emergiram através de discussões assíncronas, via <i>correio eletrônico</i> , e trouxeram as representações sobre os mundos que cada agente mobilizou na tentativa de estabelecer relações no <i>on-line</i> ⁴⁰ . Tais discussões <i>propiciaram</i> aos alunos <i>tempo para reflexão sobre o conteúdo</i> , fazendo com que a <i>prática da produção escrita</i> fosse <i>significativa</i> e as <i>discussões motivadoras</i> . (REZENDE, 2009, p. 58)	EO37 - Discussões pela internet sendo consideradas mais motivadoras tendo em vista ser discussão com produção escrita cujo tempo para reflexão é diferenciado.
A7-SD3 – Os alunos foram levados, pelas atividades e pelos movimentos que emergem durante as atividades, a <i>resgatar experiências com a leitura de imagens e a refletir sobre elas em uma segunda língua</i> . Ao mesmo tempo, suas práticas comunicativas são revistas à medida que comparam o que escrevem não somente com os discursos dos outros alunos, mas também com seus próprios discursos, uma vez que o ambiente em que se encontram registra os textos para futuras visitas. (REZENDE, 2009, p. 72)	EO38 - NT proporcionando reflexão nos sujeitos alunos uma vez que possibilitam o retorno aos textos registrados.

O uso do pronome indefinido *algumas* (*algumas* instituições educacionais – A7-SD1) denota a ideia de que as condições de produção que perpassam as instituições escolares brasileiras ainda não condizem com o imaginário criado pela discursividade que coloca as NT em um patamar de relevância, cujo efeito de sentido é de que esses recursos deveriam, naturalmente, fazer parte de todos os espaços educacionais. A inovação vinculada à tecnologia reflete um resgate, pela memória discursiva, de que tudo que é considerado novidade no processo de ensino-aprendizagem - desde a invenção do papel, da caneta, dentre outras ferramentas -, significa possibilidade de mudança positiva, com ação transformadora, ou seja, é como se a inovação (pelo uso dos recursos tecnológicos) provocasse um apagamento da anterioridade pela demarcação do novo, dito de outra forma, seria a ação de algo novo fazendo com que as “velhas práticas” perdessem totalmente seu efeito e seu papel histórico no processo de ensino-aprendizagem de LE.

As interações via NT são colocadas como facilitadoras das práticas de escrita, uma vez que proporcionam um aprimoramento pelo retorno e pela reflexão, via revisitação (Tais discussões *propiciaram* aos alunos *tempo para reflexão sobre o conteúdo*, fazendo com que a *prática da produção escrita* fosse *significativa* e as *discussões motivadoras* – A7-SD2), como se as práticas tradicionais também não proporcionassem revisitação e reflexão. Nesse caso, é perceptível uma valorização clara da utilização da língua enquanto estrutura fechada e

⁴⁰ Grifo do autor e marcação de regularidade.

amarrada, que prioriza a produção de uma escrita mais elaborada, o que deixa transparecer as percepções ideológicas da IES que instaura significações que podem levar o sujeito professor ao imaginário de que, independente dos suportes que utilize, a finalidade é a de fazer com que o sujeito aprendente tenha o aprendizado da estrutura da língua como alvo (Os alunos foram levados, pelas atividades e pelos movimentos que emergem durante as atividades, *a resgatar experiências com a leitura de imagens e a refletir sobre elas em uma segunda língua*. Ao mesmo tempo, suas práticas comunicativas são revisitadas à medida que comparam o que escrevem não somente com os discursos dos outros alunos, mas também com seus próprios discursos, uma vez que o ambiente em que se encontram registra os textos para futuras visitasões – A7-SD3), esquecendo-se que a exterioridade da língua também atua na construção dos sentidos.

Não cabe aqui negar o quanto os recursos tecnológicos são importantes e úteis na vida contemporânea, mas de acordo com Pinheiro (2010), esses recursos, além de contribuírem com a ampliação dos conhecimentos e a independência dos sujeitos, devem ser inseridos nas práticas educacionais em virtude de se constituírem como capazes de promover maior equidade e dialogismo nas interações. O trabalho do autor é uma tentativa de apontar de que forma o uso do *MSN Messenger* contribui para a construção de práticas de escrita colaborativa.

A8-SD1 – [...] a <i>inserção</i> das <i>tecnologias</i> da informação e da comunicação na <i>vida cotidiana</i> dos cidadãos tem se tornado um evento cada vez mais marcante, porque, entre outras coisas, é <i>capaz de reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente</i> . (PINHEIRO, 2010, p. 114)	EO39 - Não é mais possível viver sem tecnologia.
A8-SD2 – No que diz respeito à <i>instituição escolar</i> , percebe-se, pois que esta se encontra diante da necessidade premente de <i>repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas</i> , sobretudo no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem [...] (PINHEIRO, 2010, p. 115)	EO40 - Diante do fato de que não é possível viver sem tecnologia, as instituições escolares devem se adequar para recebê-las e utilizá-las.
A8-SD3 – [...] alguns gêneros digitais, como o <i>MSN Messenger</i> ⁴¹ [...] diferenciam-se [...] da interação face a face, pela <i>distribuição mais simétrica</i> nas suas trocas de turnos, havendo, com isso, <i>menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão</i> entre os interactantes, o que é particularmente <i>importante</i> , sobretudo, <i>para os alunos mais tímidos</i> . (PINHEIRO, 2010, p. 125)	EO41 - Nas interações via MSN prevalece o caráter de equidade entre os interactantes.

A tecnologia, de acordo com a discursividade dessa IES, instaura um imaginário de asseveração que marca/ressoa sentidos que a transformam em instrumento de integração do

⁴¹ Grifo do autor e marcação de regularidade.

ser humano com o mundo (*é capaz de reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente* – A8-SD1). O uso do signo *capaz* denota aos recursos tecnológicos um efeito de controle dos sujeitos (*ser humano*), que, na busca pela ampliação do conhecimento, se curvam a atravessamentos que (dis)simulam alterações de suas possibilidades.

O uso dos verbos no infinitivo (*repensar, reavaliar, (re)inventar*) em A8-SD2, apregoam uma veracidade que atribui às instituições escolares a alternativa única de se tornarem tecnologicamente equipadas. Essa discursividade contempla também um desejo de adequação e controle proporcionado pelas alterações das práticas institucionais com a inclusão desses recursos, o que pode ser sintetizado em uma relação de (in)dependência e envolvimento com essa busca por mudanças e a ilusão de que o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem significaria equiparação na aquisição de conhecimentos.

As novas tecnologias, de acordo com essa discursividade, possibilitam relações mais democráticas (*distribuição mais simétrica* – A8-SD3), além de proporcionarem maior inclusão e envolvimento dos partícipes dos processos interacionais (*menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão* – A8-SD3), como se pela interação via *web*, a relação espaço/tempo fosse uma oportunidade de deixar as relações mais *simétricas*, mais paritárias e menos conflituosas.

Feddertholdt (2001) apresenta um trabalho de pesquisa que trata de um projeto de utilização de escritas de e-mail por falantes não-nativos de inglês.

A9-SD1 – [...] <i>aumento da motivação e interesse</i> foram as principais razões que nos fizeram decidir a desenvolver um projeto de email para criar um link entre os estudantes dinamarqueses e japoneses. ⁴²	EO42 - Uso de NT fomentando motivação e interesse.
A9-SD2 – <i>Ter um colega para teclar oferece</i> aos estudantes a oportunidade de escrever em inglês por razões legítimas. ⁴³	EO43 - Uso do e-mail se configurando como oportunidade de ter razões legítimas para se usar a língua inglesa.
A9-SD3 – Como a tecnologia cada vez mais toma o lugar central em nossas vidas, existem razões potentes para a incorporação da	EO44 - Alfabetização digital como condição de inserção dos

⁴² (Minha tradução do original em inglês: “[...]increasing motivation and interest was one of the main reasons why (we) decided to develop an email Project to create a link between her Danish students and my Japanese students.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 273-274)

⁴³ Minha tradução do original em inglês: “Having a ‘key-pal’ provided students with opportunities for writing in English for genuine reasons.” ((FEDDERHOLDT, 2001, p.274)

<i>alfabetização em informática na sala de aula, caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21.</i> ⁴⁴	estudantes na era da modernidade (século 21), uma vez que não há futuro possível sem tecnologia.
A9-SD4 – Como professores do projeto, <i>também aprendemos bastante. Particularmente, descobrimos como é fácil nos tornarmos “fossilizados” na maneira de pensar a respeito de nossos alunos.</i> ⁴⁵	EO45 - Dificuldade de lidar com o desinteresse dos alunos leva muitos professores a se sentirem fossilizados e estagnados.
A9-SD5 – <i>Mesmo a limitada experiência com computadores pode garantir-lhes um lugar seguro no futuro.</i> ⁴⁶	EO46 - Alfabetização digital como garantia de lugar seguro no futuro.

Essa discursividade faz ressoar sentidos de que a “dificuldade” em lidar com o desinteresse dos alunos leva muitos professores a uma ilusão de que a utilização de ferramentas tecnológicas (consideradas chiques) poderá levar os alunos a uma identificação com esses recursos e uma tentativa de aumentar o interesse por um ensino que antes era considerado enfadonho, tendo como consequência essa falsa ideia de completude, de conseguir realizar com louvor a tarefa de ensinar e de manter o interesse dos aprendentes sempre ativo. Nessa discursividade, é notável em A9-SD1, pelo uso do adjetivo *crescente*, que a IES trata de um aumento que tende a continuar crescendo (*motivação e interesse crescentes*) e que esse aumento crescente foi decisivo na escolha pelo uso das NT. O impulso do poder tecnológico leva a IES a uma ilusão de completude, como se a interação proporcionada pela *internet* não fosse possível pelos métodos de ensino tradicionais, como se o fato de existir um sujeito com quem teclar e interagir virtualmente se caracterizasse como uma oportunidade de escrever em inglês por razões legítimas (*Ter um colega para teclar oferece aos estudantes a oportunidade de escrever em inglês por razões legítimas – A9-SD2*), como se sem alfabetização digital não houvesse possibilidade de crescimento dos alunos, pois de acordo com a discursividade, *a tecnologia cada vez mais toma o lugar central em nossas vidas* (A9-SD3).

Está imbricado nesses enunciados operadores um efeito de verdade acerca das NT se apresentando como uma necessidade, como um processo natural e legítimo, ancorado na confiabilidade postulada pelos discursos que reforçam a garantia de que não há futuro

⁴⁴ Minha tradução do original em inglês: “As *technology increasingly takes centre-stage* in our lives, there are *potent reasons* for incorporating computer literacy into the classroom, *otherwise our students will be unable to function in the societies of the 21st century*. (FEDDERHOLDT, 2001, p. 275)

⁴⁵ Minha tradução do original em inglês: “As teachers of the project, *we also learnt a lot*. In particular, *we found how easy it is to become ‘fossilized’ in one’s way of thinking about one’s students*.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 278)

⁴⁶ Minha tradução do original em inglês: “*Having even limited computer experience can only stand them in good stead in their futures*.” FEDDERHOLDT, 2001, p. 280)

(ensino) possível sem tecnologia (*caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21 – A9-SD3*). De acordo com essa discursividade, utilizando o e-mail o aluno vai se monitorar e escrever de forma mais complexa, ou seja, vai usar a língua padrão. Isso significa que não mudou o desejo, não mudou o objeto de ensino, que é a língua padrão, a língua controlada e a língua do controle. Há um desejo de transformação do ensino, mas esse desejo é perpassado pela continuidade do ensino da língua enquanto norma, enquanto sistema fechado, estagnado e não o ensino da língua voltado para as condições e necessidades dos sujeitos, que deveriam ser conduzidos a um novo formato de ensino, que primasse pela participação desse sujeito aprendente, que é atravessado pela linguagem e pela história e é constituído na e pela ideologia, uma vez que é social e insere-se num espaço coletivo. Não é suficiente apenas ensinar a esse sujeito as estruturas linguísticas e gramaticais da língua inglesa, mas sim fazer com que esse sujeito seja interpelado a produzir sentidos a partir do que está aprendendo. Em A9-SD4 ressoa a representação de que as NT são capazes de tirar o professor desse lugar de fossilização visto que a integração professor/tecnologia pode provocar deslocamentos no sujeito professor que tende a olhar o aluno de forma diferenciada (*descobrimos como é fácil se tornar “fossilizados” na maneira de pensar a respeito de nossos alunos.*)

Sauro e Smith (2010) examinam a complexidade linguística e a diversidade lexical da produção em língua estrangeira produzida durante conversa em chat.

A10-SD1: [...] aprendizes <i>se empenham no monitoramento significativo da produção na língua alvo durante o chat.</i> ⁴⁷	EO47 - Chat como possibilidade de monitoramento significativo da modalidade escrita.
A10-SD2: [...] em contraste com a natureza transitória da interação, <i>a janela do chat proporciona aos interlocutores um duradouro registro visual da troca.</i> ⁴⁸	EO48 - Possibilidade de troca de experiências via chat proporcionando caráter duradouro pelo/no registro.
A10-SD3: [...] estudos de <i>planejamento on line</i> [...] encontraram benefícios para a precisão e complexidade, mas não para a fluência. ⁴⁹	EO49 - Precisão e complexidade no uso da lingual pelo chat, mas não na fluência.
A10-SD4: Os resultados destes estudos indicam que os <i>aprendizes parecem usar o tempo de planejamento on line</i> oferecido pelo chat	EO50 - Preocupação constante com o uso da linguagem de

⁴⁷Minha tradução do original em inglês: “[...] learners *do engage in significant monitoring of target language output during text chat.*” (SAURO e SMITH, 2010, p. 555)

⁴⁸Minha tradução do original em inglês: “[...] in contrast to the fleeting nature of spoken interaction, the *chat window provides* interlocutors with a *more enduring and reviewable visual record of the exchange.*” (SAURO e SMITH, 2010, p. 556) (*chat* - grifo do autor e marcação de regularidade)

⁴⁹Minha tradução do original em inglês: “[...] studies of *online planning* (...) have found a *benefit for accuracy and complexity but not for fluency.*” (SAURO e SMITH, 2010, p. 559) (*on line* – grifos do autor e marcação de regularidade)

<i>para se empenhar na produção cuidadosa que resulta em uma linguagem mais complexa.</i> ⁵⁰	forma complexa.
A10-SD5: O <i>chat</i> também pode ser uma <i>ótima ferramenta</i> para o uso de atividades mais especificamente de <i>forma focada</i> que requerem <i>produção cuidadosa ou monitoramento de recurso de linguagens difíceis ou complexos.</i> ⁵¹	EO51 - Uso do <i>chat</i> de forma focada em produções que requerem recursos complexos.

De acordo com essa discursividade, o *chat* configura-se como uma ferramenta tecnológica relevante uma vez que a autenticidade da interação em tempo real proporciona um maior envolvimento/monitoramento nas produções, ratificando a continuidade do objeto de desejo, que é a língua padrão, que prima pelo controle e pela valorização da norma (*aprendizes se empenham no monitoramento significativo da produção na língua alvo – A10-SD1*). O uso do auxiliar “do”, no original em inglês, ocorre para dar ênfase a ação promovida pelo verbo (to engage - empenhar), reforçando o empenho dos estudantes quando estão produzindo através do *chat*, ou seja, a produção não pela interação, mas pelo uso da norma. Além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, a ferramenta possibilita a exploração de outros fatores (culturais por exemplo), que levam os aprendizes a sentidos outros da/na LE. Contudo, a relevância destacada para o uso de linguagens mais complexas mostra que há uma relação de manutenção dos métodos tradicionais apesar do uso de ferramentas tecnológicas (O *chat* também pode ser uma *ótima ferramenta* para o uso de atividades mais especificamente de *forma focada* que requerem *produção cuidadosa ou monitoramento de recurso de linguagens difíceis ou complexas.* – A10-SD5).

Finalizando a análise dos enunciados operadores, foi possível perceber nuances de mecanismos discursivos que denotam argumentação favorável à introdução dos recursos tecnológicos no contexto educacional como forma de abertura de espaço propiciador de interface de conhecimentos e possibilidade de mudanças positivas no ensino. Isso não quer dizer que as dissonâncias não tenham emergido. Elas se fazem presentes em discursividades que apregoam a relevância do uso de recursos variados que acresçam à prática docente, possibilidades de um ensino que seja aliado à responsabilidade e responsividade apregoada pelos aportes bakhtinianos. Assim, o ensino-aprendizagem de LE se pauta em respostas, pois

⁵⁰ Minha tradução do original em inglês: The results of this study suggest that *learners do appear to use the increased online planning time afforded by chat to engage in careful production that results in more complex language .*” (SAURO e SMITH, 2010, p. 573)

⁵¹ Minha tradução do original em inglês: “[...] *chat* may also be an *optimal tool* for the use of more specifically *form-focused* activities that require *careful production or monitoring of complex or difficult language features .*” (SAURO e SMITH, 2010, p.573) - (*chat* - grifo do autor)

uma vez responsável pelas suas atitudes, os sujeitos também ponderam suas respostas aos elementos constituintes das várias questões a que estão expostos.

Se pensarmos que a enunciação, numa perspectiva bakhtiniana, exige uma realização histórica, e também que um enunciado é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro, isto é, procede de um sujeito e se destina a outro, teremos na interação entre esses sujeitos a produção dos sentidos estabelecida por essa enunciação.

E a discursividade presente nos textos analisados nos coloca frente a elementos de tentativa de convencimento do uso das NT como potencialmente relevantes no auxílio das práticas de ensino-aprendizagem de LI. Mas não podemos deixar de vincular esses elementos a mudança de hábitos que o uso de recursos tecnológicos deve promover (ou ser promovida) nos sujeitos, o que também pode ser observado, mesmo que de forma menos frequente, em alguns dos artigos analisados.

A ênfase na manipulação dos sujeitos apresentada tentadoramente pelo discurso da mudança, da renovação e da atualização nos remete à representação de poder marcada na forma de ação do discurso que o efeito de sentido dos signos denota. Uma vez que se estabelece uma situação perpassada pelo saber, estabelece-se uma relação de poder vinculada a esse saber, pois onde há saber, há relações de poder imbricadas.

4.2. Construindo/Formulando Axiomas

Partindo dos enunciados operadores identificados, pude construir axiomas discursivos que apresentam uma melhor percepção dos efeitos da conjuntura discursiva das enunciações. Em uma tentativa de agrupar as regularidades pela indicação da necessidade de integração de NT no ensino-aprendizagem de LI, aponto a existência de duas “atitudes” (SILVA, 1999, p. 73) frequentemente presentes quando se trata da inserção de NT tanto no contexto da sociedade em geral quanto no contexto do ensino-aprendizagem de LE, que são a *tecnolatria* e a *tecnofobia*, apresentadas na seção 1.2. do capítulo 1 deste trabalho.

De acordo com Silva (1999), a *tecnolatria* diz respeito à manifestação de uma idolatria/veneração da tecnologia, sendo considerada como uma libertação que possibilita o avanço do progresso da humanidade, impactando diretamente na sociedade como um todo, inclusive no sistema educacional, com a capacidade de solucionar todos os problemas relacionados a evolução, “promovendo o desenvolvimento econômico e a participação democrática” (SILVA, 1999, p. 74). Perelman (1992) é apontado por Silva (1999) como uma referência na defesa das tecnologias, sendo consagrado como um “tecnólata puro, que propõe

a substituição da escola por ‘canais de aprendizagem’” (SILVA, 1999, p. 75). De acordo com o *site* da revista Bovespa⁵²,

Perelman trabalha há mais de 30 anos como analista, professor e [...] inovação tecnológica, desenvolvimento econômico e de negócios. Em 1992, ganhou notoriedade por seu livro *School's Out*⁵³, onde antecipou a revolução que a *internet* e as novas tecnologias da informação trariam ao mundo da educação, do trabalho e dos negócios.

Em contraponto a esta idolatria, está a atitude de *tecnofobia*, que se revela pelo medo e recusa da tecnologia, que observa uma influência maléfica e com poder aniquilador desses recursos “pelos seus efeitos destrutivos na educação e nos costumes, no empobrecimento e descaracterização da cultura” (SILVA, 1999, p. 74). Silva (1999) aponta Postman (1999/2002), professor e escritor norte americano, como um tecnófobo assumido, que propõe a manutenção e regresso às bases. Neil Postman é autor, dentre outras obras, dos livros *O desaparecimento da infância*⁵⁴, publicado no Brasil, em 1999, em que analisa as implicações da comunicação eletrônica na vida das crianças de hoje e *O fim da educação - Redefinindo o valor da escola*⁵⁵, publicado no Brasil em 2002, em que examina “os efeitos da devoção norte-americana à tecnologia, ao utilitarismo e ao consumo, para reafirmar, com exemplos e propostas concretas, a importância não apenas da sala de aula e da instituição escolar mas da escola pública, gratuita e humanista.”⁵⁶

Silva (1999) aborda que essa controvérsia remonta a tempos antigos e que abrange contextos fora das instituições educacionais, estando inserida nas sociedades e culturas em geral. O autor explica também o fato de que rupturas com padrões dominantes acontecem sempre que, em épocas históricas variadas, surgem outras inovações tecnológicas, o que pode ser ratificado por Bakhtin (1920-24/2010b), que já antecipava em *Para uma filosofia do ato responsável* que o mundo da tecnologia

conhece sua própria lei imanente a que se submete em seu impetuoso e irrestrito desenvolvimento, não obstante já há tempo tenha se furtado à tarefa de compreender a finalidade cultural desse desenvolvimento, e acabe

⁵² <http://www.bmfbovespa.com.br/InstSites/RevistaBovespa/102/Internacional.shtml>

⁵³ PERELMAN, L. *School's out. A radical new formula for the revitalization of America's educational system.* New York: Avon Books, 1992.

⁵⁴ POSTMAN, N. *O Desaparecimento da Infância.* Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

⁵⁵ POSTMAN, N. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola.* Tradução: José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 2002.

⁵⁶ <http://www.orelhadelivro.com.br/livro/o-fim-da-educacao/40825/>

contribuindo para piorar notavelmente as coisas em vez de melhorá-las; assim, com base em suas leis internas, aperfeiçoam-se instrumentos que, como resultado, se transformam de meio de defesa racional em uma força terrificante, letal e destrutiva. *É aterrorizante tudo o que é tecnológico, quando abstraído da unidade singular do existir de cada um e deixado entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento; ele pode repentinamente irromper nesta unidade singular da vida de cada um como força irresponsável, deletéria e devastante.* (BAKHTIN, 1920-24/2010b, p. 49-50, grifo meu).

Ressignificando Bakhtin (1920-24/2010b), entendo que essa força irresponsável, deletéria e devastante se configura quando o uso de recursos tecnológicos se tornam mais relevantes do que os impactos e desdobramentos do uso desses recursos no processo de ensino-aprendizagem. Entendo que é na alteridade entre os sujeitos e esses recursos tecnológicos que os sentidos são construídos, e “nas esferas da vida cotidiana ou da vida oficial, a situação social, a posição, a importância do destinatário repercutem na comunicação verbal de um modo todo especial.” (BAKHTIN, 1979/1997, p. 322)

Partindo dos conceitos de *tecnofobia* e de *tecnolatria*, foi feito um mapeamento dos enunciados operadores, separando-os em matrizes que expuseram

- i) a existência de uma idolatria pelas NT, tendo em vista se constituírem enquanto possibilidade de refletirem o ensino-aprendizagem de línguas como uma forma de libertação/salvação dos partícipes no processo, ou
- ii) uma aceitação parcial (que seria um entremeio entre a tecnolatria e a tecnofobia) dessa inserção, de forma que a utilização seja condizente com as necessidades dos partícipes no processo.

A partir daí, foi possível estabelecer uma relação entre a vibração semântica e o sentido abstraído dessa vibração, o que resultou nos axiomas que passo a trabalhar. É relevante ressaltar que há um discurso de tecnolatria vibrando nas discursividades assim como há um discurso de entremeio (nem tanto tecnolatria e nem tanto tecnofobia) que já começa a pairar, mas ainda que esse discurso de entremeio se configure como uma tentativa de aquiescência/anuência no meio educacional, as vozes da eficácia, da supremacia e da sobreposição dos recursos tecnológicos nos ambientes de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são discursivamente defendidos nos/pelos discursos acadêmico-científicos analisados.

Axioma 1 – A (permanente) tecnolatria que atravessa os acontecimentos discursivos – as novas tecnologias ainda ocupando um lugar soberano no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Não há como desconsiderar a dimensão que as tecnologias assumem na vida das pessoas e na sociedade em geral, inclusive nos ambientes educacionais, mas há que se pensar que sua inserção nos contextos de ensino-aprendizagem de LE pressupõe mais do que mudanças, deslocamentos de postura e atualização, pois tecnologia existe primeiramente para melhorar e aprimorar o formato do que já estava sendo feito anteriormente. Isso pode ser referendado em A5-SD1 que propaga *os benefícios que a tecnologia trouxe para a educação*, mas ressalta que *esse uso não deve ser indiscriminado*. E para que isso ocorra de forma a produzir significados, é relevante que haja uma identificação por parte do sujeito que irá utilizá-la, ou então o processo de transformação não existirá e estaremos diante da força irresponsável, deletéria e devastante apreogada por Bakhtin (1920-24/2010b).

Perelman (1992) defende, em sua posição tecnólata, que só existe atividade humana porque existe tecnologia e vai além, preconizando que a tecnologia tem o poder de transformar o processo de aprendizagem, uma vez que a acessibilidade do conhecimento, independente do lugar, faz com que a sala de aula deixe de ter razão para existir, o que se caracteriza como uma posição radical e regulatória, que não lida com a tecnologia enquanto instrumento de ampliação do conhecimento, mas como fator de dominação com capacidade de substituição e transformação do sentido que o uso desses recursos proporciona.

Esse discurso denota uma necessidade de empoderamento e uma busca pela completude do sujeito, que, ao se sentir excessivamente embriagado/interpelado pelas possibilidades oferecidas pelas tecnologias, esquece-se de que a eficiência dos recursos tecnológicos depende da eficiência dos sujeitos que lidam com ela. Há um desejo desmedido/desmesurado de colocar as NT no dia-a-dia do ensino-aprendizado de inglês que se manifesta pela expressão da ausência, da falta que é experimentada pelos sujeitos em atividade nesse processo, que enunciam o não uso dos recursos pela não existência destes nas instituições. As instituições escolares são postas na condição *premente de repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas, sobretudo no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem* (A8-SD2). Há ainda os sujeitos que estão interpelados de tal forma, que a ausência de recursos tecnológicos significa impossibilidade de condução de um processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A voz que repercute para esses sujeitos é a que coloca as tecnologias em um lugar central em nossas

vidas (*Como a tecnologia cada vez mais toma o lugar central em nossas vidas, existem razões potentes para a incorporação da alfabetização em informática na sala de aula, caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21 – A9-SD3*).

Imbricados nesse axioma revelador da discursividade em questão, emergiram questões que revelam a ilusão de que as NT podem representar a salvação para os problemas do ensino-aprendizagem, das instituições educacionais e dos sujeitos aprendente e ensinante, o que pode ser observado em A6-SD4 (*“modelos educacionais tradicionais, há muito tempo, clamam por mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem”*).

Em relação ao sujeito professor, esse discurso que vê a tecnologia se consagrando como a ferramenta que leva ao futuro promissor é carregado de um sentimento de exclusão que faz com que os sujeitos que não se adequam (ou não queiram se adequar) se constituam enquanto impotentes, incompetentes e limitados diante da imposição do processo de (re)significação do ambiente educacional. Em A4-SD1 os professores são chamados a *“integrar essas novas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico”*, pois *“para o professor, a WEB é rica em infinitas possibilidades de combinações e de fonte para tarefas diversas”* (A4-SD4), sendo *“necessário, portanto, que os educadores se alfabetizem tecnologicamente para melhor proveito tirarem da tecnologia”* (A4-SD4). Esse processo, apesar de incitar a autonomia, independência e ampliação do conhecimento, insiste na regulação e proibição (ações imputadas veementemente ao ensino tradicional) o que pode ser observado nas salas de aulas tecnologicamente equipadas e nos laboratórios de informática, que, muitas vezes ainda se configuram como uma extensão do ensino realizado pelos meios tradicionais.

Se relações mais democráticas e igualdade de condições são desejos veiculados pelo discurso tecnólata, percebemos um paradoxo que exclui a tomada de posição do sujeito professor enquanto capaz de escolher as ferramentas que melhor representarão o ato de ensinar que lhe é incubido. O processo de transformação não pode ser desvinculado do processo de identificação, pois é a partir deste que ocorre a interpelação, que faz com que a escolha pelo melhor suporte seja uma escolha situada e eficaz.

No que diz respeito ao sujeito aluno, percebe-se que essa discursividade revela a ilusão pela falsa ideia de completude, de que a tecnologia se consagra como o ponto de centralidade (*Mesmo a limitada experiência com computadores pode garantir-lhes um lugar seguro no futuro – A9-SD5; Como a tecnologia cada vez mais toma o lugar central em nossas vidas, existem razões potentes para a incorporação da alfabetização em informática*

na sala de aula, caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21 - A9-SD3), como a ferramenta que leva o aprendente a um futuro promissor e o ensinante a uma tensão demarcada pela idealização desses recursos (Ao ensinar nossos alunos a buscar e processar informações armazenadas na WEB, estaremos contribuindo par formar cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem ao longo da vida. A formação continuada é um requisito atual e a autonomia uma característica básica dos aprendizes do século 21. - A4-SD5). Muitas vezes, essa tensão é balizada por um sentimento de resistência que provoca um confronto entre a imposição pelo uso e o sentimento de exclusão causado pela limitação. Essa valorização desmedida das tecnologias, colocando esses recursos como fonte de produção de interesse, provoca um deslocamento do sentido do seu uso, tentando se firmar como referência e essencialidade, demarcando/tentando demarcar sua ascendência frente ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

No que tange à escola, a promoção da autonomia (A4-SD3), oferecimento de situações de comunicação autênticas (A4-SD6), alterações nas práticas institucionais (A6-SD1) e inclusão (A6-SD1) são alguns dos enunciados que se perpetuam no cenário da discursividade que busca nas NT um modelo de inovação permeada pela garantia de plenitude do processo de ensino-aprendizagem da LE. Mas essa visão de que as práticas educacionais devem se adequar e buscar um novo formato de ensino, pautado em metodologias mais modernas, que sejam capazes de promover um apagamento/substituição das práticas tradicionais não se inteiram de que deve haver um equilíbrio e bom senso que leve a uma adequação e não a uma imposição pela desvalorização de materiais que não sejam tecnológicos. Autenticidade não significa dependência e passividade, e, o que se toma por situações de comunicação autênticas, nessa discursividade, configura-se como uma valorização desmedida das novas tecnologias, como se as interações em sala de aula fossem apenas interações técnicas.

Enfim, o processo de ensino-aprendizagem de LE, assim como o de ensino em geral, deve aproveitar os benefícios que a tecnologia agrega, mas esse desejo de mudança, proporcionado pela ilusão de pertencimento ao mundo contemporâneo, deve levar a uma tomada de posição que seja calcada na visão de NT enquanto uma ferramenta de apoio, que pode proporcionar um ambiente mais rico e uma discussão interpelativa assim como outros recursos também podem. Tecnologias não podem ser vistas como essenciais e como condição *sine qua non* de sucesso. Antes, elas devem provocar um deslocamento na postura dos sujeitos que se sintam interpelados a optar pelo seu uso. O uso de tecnologias nos ambientes

educacionais, e especificamente em contextos de ensino-aprendizagem de LE, pode promover mudanças, mas por si só, não promove. O desafio é promover transformações, independentemente do recurso utilizado para tal.

Axioma 2 – O entremeio tecnolatria e tecnofobia – as fronteiras e os limites das novas tecnologias e sua relação com os sujeitos participantes do ensino-aprendizagem de LE

Se instalar no lugar de rejeição e recusa dos avanços tecnológicos pode ser tão problemático para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem de LI quanto a idolatria a esses recursos. Na atual organização dos espaços sociais, a tecnologia já tem um lugar garantido, devendo ser ponderado o seu uso de acordo com as necessidades vigentes. Os recursos tecnológicos, por si só, não são capazes de solucionar todos os problemas e promover uma ação transformadora e não podemos nos curvar a eles simplesmente por que existe um discurso neoliberal que imputa à educação um valor comerciável.

As discursividades analisadas não apresentam essa rejeição a tecnologias de forma rígida, mas expõem a percepção de que muitas vezes é atribuído às NT *um poder invencível como se pudesse, sozinha, resolver todos os problemas que temos* (A5-SD2). Pode também perceber que existe uma tendência a colocar nesses recursos uma *promessa/esperança* de transformação, renovação e *excelência* (A1-SD3), além de tentativas de discursivamente colocar as NT como apenas *mais um meio* (A5-SD2) tendo em vista a valorização de que *os esforços empregados por professores e alunos é que são essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem* (A5-SD2). Para alguns dos sujeitos articulistas, a necessidade de se integrar nesse meio está posta e cabe aos sujeitos viabilizarem o aproveitamento dos recursos. Frequentemente, NT são usadas apenas como um recurso novo e atual e não há mudança de atitudes que leve a uma adequação por identificação. Tecnologias no ensino-aprendizagem sem reestruturação não têm significação efetiva.

Temos a tecnologia se consagrando como a ferramenta que leva ao futuro promissor, mas esse discurso não leva em consideração que os sujeitos (ensinante e aprendente), antes de se identificarem com esses recursos, devem se constituir enquanto sujeitos ávidos por aprender e ensinar, independente da forma como se dará esse processo, pois a associação entre ensino-aprendizagem e novas tecnologias não é condição para a eficácia do processo.

Percebe-se inserido nesse axioma uma preocupação constante com o uso da linguagem de forma complexa, o que se configura como uma supervalorização da estrutura e a manutenção dos mesmos métodos de ensino camuflados sob uma vestimenta nova. A

relevância que é designada à modalidade escrita revela uma ilusão de que o monitoramento pelo registro visual pode provocar um processo de identificação nos sujeitos que visualizam a produção cuidadosa como uma forma de inovação e transformação.

O discurso de que NT estão vinculadas à excelência apontam um desejo de completude que se estabelece pela relação de empoderamento que esses aparatos abarcam, conduzindo uma busca incessante por alterações nas práticas educacionais que não se fiam na mudança de atitudes e no envolvimento.

Mudanças são necessárias, mas deve haver equilíbrio e bom senso na inserção de NT no processo de ensino-aprendizagem de LI, pois a ilusão de que a força dos recursos tecnológicos por si só ampliam as possibilidades de aprendizado podem gerar processos de (re)significação que promovem um apagamento e desvalorização de outros recursos, o que pode comprometer o processo de transformação que cabe à educação.

Axioma 3 – A eficácia das NT nunca é questionada em sua operacionalização

Ao refletirmos sobre o papel das NT nas instituições educacionais, é comum que venham à tona questões que nos direcionam ao fato de que estas assumem uma posição de destaque inegável, visto a estampa que a elas é agregada por se tratarem de um suporte relevante que conduz a “novas” formas de acesso ao conhecimento e à interação. Uma vez que o mundo da última década está tecnologicamente mais equipado e grande parte das crianças tende a lidar de forma natural com tudo que é tecnologia, a presença das NT nos ambientes educacionais pode contribuir para a garantia da eficácia do ensino-aprendizagem de LI. Mas além da contribuição das NT, há de se pensar na promoção do desenvolvimento das atitudes dos sujeitos que as utilizam, ou então não haverá construção da qualidade no processo de ensino-aprendizagem de LE. Não há dúvida de que as tecnologias como suporte educacional vieram para ficar, mas isso não significa que vieram para solucionar todos os problemas e garantir que o ensino-aprendizagem de LI seja um sucesso, pois a responsabilidade pela garantia da eficácia da prática de ensinar está ligada ao diálogo que se estabelece entre os sujeitos ensinante e aprendente, afim de que a interação se apresente como princípio fundador de contribuição para o que está sendo construído naquele determinado contexto, pois a alteridade é um pressuposto do sujeito que interage e interpende do outro.

O que está sintetizado nesse axioma é que os problemas que ocorrem no ensino-aprendizagem de língua inglesa nunca são causados pelo uso de NT, ao contrário, as tecnologias parecem ter vindo para organizar as necessidades da modernidade. Os sujeitos

(ensinante e aprendente) diante do desafio de contarem com uma ferramenta capaz de ampliar *possibilidades de novos ambientes de aprendizagem onde aprendizes [...] podem encontrar oportunidades de aprimorar seus conhecimentos (A6-SD2)*, devem se adequar para que a tecnologia seja inserida de forma a promover um apagamento dos métodos tradicionais e uma transformação imputada a sua utilização (independente do formato que essa utilização tenha). Ao sujeito ensinante cabe a responsabilidade de *fazer ou induzir as conexões entre as informações (A4-SD3)*, além de usar as tecnologias da internet de forma a serem *convenientemente voltadas para a satisfação das necessidades dos alunos (A2-SD3)*.

Há uma forte idealização dos recursos tecnológicos nessas discursividades, idealização essa que postula a conexão entre a motivação e o ato de aprender uma língua estrangeira pelo uso de NT, pois é por meio desse uso que o interesse pelo aprendizado de uma LE é despertado. Está discursivamente posto que *a ausência de motivação tem sido reputada como um dos fatores responsáveis pelo insucesso educacional e que tal falta de motivação é, muitas vezes, relacionada ao fato de que a escola não acompanhou o desenvolvimento tecnológico (A1-SD2)*, dito de outra forma, está claro na discursividade, por exemplo, que o insucesso no ensino-aprendizagem de uma LE pode ter vários fatores, mas nenhum desses fatores se relaciona ao uso indevido de NT, que por si só não bastam.

Um desejo de transformação do ensino de LI é veiculado nas discursividades, mas esse desejo pressupõe a presença de espaços tecnologicamente equipados vinculados à ilusão de que as falhas que existem nos ambientes educacionais ocorrem pela ausência de recursos tecnológicos, pois são eles, nas discursividades analisadas, que proporcionam atualização (*A WEB 2.0 tornou os sujeitos mais atualizados para poderem se expressar em igualdade de condições e mais democraticamente – A3-SD5*), autonomia (*A grande contribuição adquirida pelos aprendizes [...] parece ter sido o ganho de maior autonomia por parte deles – A6-SD10*) e motivação (*[...] elas representam uma forma motivadora e ideal de aprender uma língua [...] - A2-SD1*).

Axioma 4– A supremacia didático-pedagógica dos recursos tecnológicos para o ensino de LE

A inserção das NT no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras representa um impacto direto nas práticas educacionais e a contribuição que elas trazem para essa ação deveria passar pela avaliação da qualidade do seu uso, visto que apesar das vantagens que certamente acompanham as salas de aula tecnologicamente equipadas, na maioria das vezes o uso que se faz desses equipamentos nesses ambientes ainda não passa de formas novas de se

usar velhos formatos. A tentativa seria, então, de mudar o modo de ensinar e aprender uma LE, assim como de mudar a relação entre os sujeitos que ensinam e que aprendem uma LE. Isso quer dizer que o discurso da inserção das NT nos ambientes educacionais, faz ressoar sentidos de uma maior interação entre os sujeitos, além de uma maior autonomia e autenticidade nas comunicações.

Os efeitos de sentido provocados pelas enunciações e agrupados nesse axioma apontam que os recursos tecnológicos são apresentados como fonte de inovação, motivação, reflexão, transformação, excelência etc., o que revela a condição de supremacia que é discursivamente assinalada pela comunidade acadêmico-científica, com o propósito de promover uma relação de substituição de práticas que oportunizem aos sujeitos o desenvolvimento da autonomia e da motivação.

Nas discursividades analisadas, as ferramentas tecnológicas consagram-se como capazes de contribuir com a independência dos sujeitos, pois possibilitam maior equidade e dialogismo nas interações, sendo ferramentas adequadas para *reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente* (A8-SD1). É possível vincular uma ideia de que as NT estão colocadas como condição para que o ensino-aprendizagem de inglês oportunize aos sujeitos aprendentes a vivência de situações de comunicação autênticas, pois *ao contrário da sala de aula tradicional*, é a internet que proporciona tais *situações de comunicação autênticas* (A4-SD6), o que demonstra, pela discursividade, a supremacia dos recursos tecnológicos sobre os tradicionais (não tecnológicos).

A supremacia didático-pedagógica dos recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem de LE é ressoada pelo desejo/ilusão de que o seu uso pode levar os alunos a uma identificação que desencadeie um *aumento da motivação e interesse* (A9-SD1), visto que carregam um indicativo de *inovação*, de possibilidade de transformação e envolvimento, podendo *oferecer aos aprendizes um ambiente mais rico para a aquisição de língua inglesa do que os materiais tradicionais* (A4-SD2).

Axioma 5– Sobreposição das NT na relação entre o ensino a distância (EAD) e o ensino presencial

O EAD é enunciado, nos artigos analisados, como *possibilidades de novos ambientes de aprendizagem onde aprendizes, muitas vezes excluídos das instituições presenciais de ensino, podem encontrar oportunidades de aprimorar seus conhecimentos, apesar das razões que antes os impediam de dar seguimento a seus estudos pela modalidade tradicional*

(*presencial*) de ensino (A6-SD2). E essa atuação dos sujeitos de forma a ensinar e aprender a distância faz parte das transformações ocorridas no mundo moderno, que por sua vez já está transformado pelas tecnologias.

A dicotomia ‘antes das NT/depois das NT (com NT/sem NT)’ compõe esse axioma em que emergem significações que colocam as NT como algo que veio acrescentar dinamicidade ao ensino-aprendizagem de LE, seja ele presencial ou a distância. Um axioma vivo na discursividade analisada é a busca por um novo formato de ensino que promova a desconstrução de tudo o que é considerado ultrapassado e as NT proporcionam oportunidades de mudanças ([...] *o ensino de línguas mediado pela tecnologia busca [...] proporcionar um novo tipo de experiência [...] – A6-SD3*).

Em meu gesto interpretativo, enunciados como: processos educativos que inspirem inovação; que transcendam a relação professor/aluno; que proporcionem experiências de aprendizagem em que o aluno deixe de ser apenas um *sujeito passivo no seu processo de formação* (A6-SD3); que empreendam um ensino *cada vez mais democrático e motivador* (A6-SD5); que não torne os professores [...] *‘fossilizados’ na maneira de pensar a respeito de nossos alunos* (A9-SD4); que sejam capazes de [...] *reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente* (A8-SD1); que colaboram significativamente para que os aprendizes se empenhem *no monitoramento significativo da produção na língua alvo durante o chat* (A10-SD1); que representem [...] *uma forma motivadora e ideal de aprender uma língua* (A2-SD1); que deem conta [...] *de despertar o interesse do aprendiz* (A1-SD1); e que levem os professores a se alfabetizar tecnologicamente [...] *para que possam integrar essas novas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico* (A4-SD1), não significam, por si só, um deslocamento dos/nos sujeitos e dos/nos métodos de ensino da LE. E deslocamento deve ser necessariamente vinculado a novos métodos e novos materiais didáticos? Ambientes educacionais tecnologicamente equipados significa o oferecimento de uma educação de mais qualidade?

Ao finalizar e já pensando nas reflexões a serem suscitadas nas considerações finais, que apresento na sequência, deixo como últimas palavras deste capítulo um excerto do livro de Robert M. Pirsig, que trata da “busca do equilíbrio e da unidade frente às tensões e pressões do mundo contemporâneo⁵⁷”.

⁵⁷<http://www.americanas.com.br/produto/7043611/livros/esportes/outrosesportes/livro-zen-e-a-arte-da-manutencao-de-motocicletas-uma-investigacao-sobre-os-valores>.

Qualidade... a gente sabe o que é, e, ao mesmo tempo, não sabe. Isso é contraditório. Mas algumas coisas são melhores do que outras, ou seja, têm mais qualidade. Porém, se a gente tenta definir qualidade, isolando-a das coisas que a possuem, então puf! – já não há o que falar. Se, no entanto, não se pode definir Qualidade, como sabemos o que ela é, ou como sabemos se ela existe? Se ninguém sabe o que é, então, para todos os efeitos, não existe. Mas acontece que, para todos os efeitos, ela existe. Senão, em que se baseariam as notas? Porque as pessoas pagariam fortunas por algumas coisas, jogando outras no lixo? Naturalmente, algumas coisas são melhores que outras... Mas o que é “ser melhor”? E aí a gente começa a dar voltas que não acabam mais, fazendo girar rodas mentais sem encontrar um ponto de apoio que nos possibilite a arrancada para a viagem. Que diabos é Qualidade? O que é? (PIRSIG, 1984, p. 184-185)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a tecnologia é um produto e, como tal, depende de propaganda e de consumo. No entanto, muitas vezes lhe é atribuído um poder invencível como se pudesse, sozinha, resolver todos os problemas que temos. Esta idealização é particularmente perigosa quando se trata de tecnologia aplicada à educação ou ao ensino de línguas. Sua utilização nesta área tem mostrado, sistematicamente, que ela constitui-se somente em mais um meio, e que os esforços empregados por professores e alunos é que são essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem.

WISSMANN, 2004, p. 212

O capítulo primeiro desta dissertação inicia a minha discussão sobre as *Novas tecnologias na discursividade do ensino-aprendizagem de língua inglesa*, e ao chegar às considerações finais, o que apresento como conclusão, é que uma análise discursiva não pode ser apreciada como uma única possibilidade de interpretação sobre um determinado *corpus*, pois toda construção hermenêutica implica considerar um contexto sócio-histórico e ideológico, que contribui (é condição) para que a análise do funcionamento da linguagem seja possível.

Para Pêcheux (1969/1993), a linguagem é muito mais que apenas um meio de comunicação, pois é uma prática política e ideológica que deve contemplar “o estudo da ligação entre ‘as circunstâncias’ de um discurso [...] e seu processo de produção” (PÊCHEUX, 1969/1993, p. 75). Sendo assim, as condições de produção nunca podem ser deixadas de lado, principalmente, quando se pretende adentrar o sentido de uma discursividade.

Dessa forma, entendo que os sujeitos têm suas identidades construídas por meio da ideologia, do imaginário, do lugar que ocupam em redes de formações discursivas, a partir dos processos de identificação que são desencadeados por meio das interpelações. Sendo assim, os sujeitos, ensinante e aprendente, de acordo com as discursividades analisadas, têm suas identidades construídas de forma a aceitar fazer parte dessa sociedade que impõe, de

forma consentida, uma valorização das tecnologias digitais – que se consagram pela capacidade de se constituírem em um instrumento de controle e poder agregados ao seu uso.

Meu intento, ao longo desta pesquisa, foi traçar um panorama dos atravessamentos linguísticos explicitados na discursividade analisada, para tentar problematizar as implicações que estes trazem para o contexto do uso de NT no ensino-aprendizagem de língua inglesa, pois o enfoque era analisar a construção discursiva, inter-relacionando esses atravessamentos à prática dos professores em sala de aula. Para tanto, elegi como *corpus* dez artigos científicos, relacionados ao uso das NT no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, encontrados em periódicos especializados em Linguística Aplicada.

Este trabalho tem um caráter inter/transdisciplinar, tendo sido realizado no entremeio da LA, da ADF e da ADD e isto se deu pela compreensão de uma outra perspectiva que se abre, que são as relações entre a Análise do Discurso e o Ensino. Por isso, não há como fugir da interferência que as NT provocam no ensino de inglês, e a realização de pesquisas dessa natureza poderá dar um suporte discursivo a essas relações, principalmente no processo de formação de professores de LE, pré e em serviço. Acredito que a investigação das discursividades construídas nos artigos poderá proporcionar uma melhor compreensão acerca dos discursos sobre as NT que têm sido construídos na esfera da LA.

Para pensar este trabalho, parti da hipótese de que a discursividade construída sobre as relações entre as NT e o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, no escopo das pesquisas realizadas em Linguística Aplicada, pode balizar o lugar que as NT ocupa na prática dos professores, na medida em que é cientificamente legitimada pela academia. Por entender que há processos de identificação dos sujeitos ensinantes e aprendentes com essas discursividades, instaurei como objetivo geral *analisar a discursividade sobre as novas tecnologias que circula nas esferas científico-institucionais por meio do estudo de periódicos na área da Linguística Aplicada*.

Nessa perspectiva, para alcançar o objetivo geral, senti a necessidade de utilizar como metodologia de análise, um suporte que me possibilitasse promover uma interação entre o sentido advindo do discurso e os efeitos de sentido que a ressonância de significação provoca. Sendo assim, encontrei, no Dispositivo Matricial (SANTOS, 2004) o sustentáculo preciso para a realização de um mapeamento das regularidades enunciativas do *corpus*, que posteriormente foram sintetizadas pelo uso do Dispositivo Axiomático (FIGUEIRA, 2007), possibilitando uma síntese, pela regularidade sentidural, do que é constitutivo, constituinte e constituído no *corpus*.

Esse mapeamento foi a chave que me permitiu o empreendimento dos objetivos específicos traçados no projeto, pois pelo recorte das sequências discursivas e a instauração dos enunciados operadores, foi possível *analisar as inscrições discursivas subjacentes ao discurso das novas tecnologias nos artigos dos periódicos investigados, analisar a concepção de sujeito e de língua constitutiva do discurso sobre as novas tecnologias e explicitar os recursos da materialidade linguística que evidenciam a constituição do sujeito e da linguagem nos discursos.*

Ao fazer esse mapeamento, tendo como norte as questões que contribuíram para as reflexões que foram discutidas e problematizadas no decorrer do trabalho, reconheço que, transitando entre as várias formações discursivas a que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem pelo uso das NT são expostos, a inserção das NT nos ambientes educacionais representa um impacto direto nas práticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Certamente trazem/podem trazer contribuições relevantes para as ações dos sujeitos professores e alunos, mas o poder que a elas é atribuído, como se pudessem por si só resolver todos os problemas educacionais, não contribui para uma tomada de posição dos sujeitos de forma que haja mudanças significativas na relação entre os sujeitos que ensinam e aprendem e o modo de ensinar e aprender línguas.

Na maioria das vezes, o que se configura, de acordo com as recortes estabelecidos, é a inserção de novas formas de se usar velhos formatos de práticas educacionais, na tentativa de promover um apagamento dos métodos tradicionais e uma idealização das NT, como se, além de organizarem as necessidades da modernidade, fossem capazes de se responsabilizarem pela conexão entre a motivação e o ato de aprender inglês.

Quanto ao sujeito professor, de acordo com a materialidade discursiva, este se situa no lugar de consagração das NT como a ferramenta que o direciona ao futuro promissor, sendo sempre chamado a integrar as novas formas de condução do seu fazer pedagógico, mesmo que, na maioria das vezes, essa integração não passe de uma extensão do ensino realizado pelos meios tradicionais.

Em se tratando do sujeito aluno, os sentidos que emergem do *corpus*, colocam-no frente à possibilidade de uma autonomia e motivação que conduzem ao caminho da eficácia do aprendizado e do futuro promissor.

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pelo uso de NT se apresenta na discursividade como capaz de promover a autonomia, situações de comunicação autênticas, alterações nas práticas institucionais, inclusão e uma esperança de transformação, renovação e excelência.

Foi possível desvelar, nos sentidos aflorados pelos gestos de interpretação, que as NT serão cada vez mais constituintes do processo de ensino-aprendizagem, mas que esse fazer parte não se consagra mais como uma idolatria desmedida, assim como também não se consagra como uma rígida rejeição ao seu uso. O lugar de entremeio ‘com NT/sem NT’ se instaura de forma a estabelecer um equilíbrio que tende a repercutir que apesar de estarmos na direção de vermos a tecnologia como lugar central em nossas vidas, para a problematização de que, por si só, as NT no processo de ensino-aprendizagem não promovem mudanças e deslocamentos na postura dos sujeitos. Está posto que, para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos cogitados por outros, faz-se necessário que desenvolva-se na reflexão crítica do seu próprio trabalho, ele próprio construindo suas discursividades para as NT no processo de ensino-aprendizagem de LE e conseqüentemente buscando uma práxis e uma prática identificatória com tais discursividades.

Quando penso na relevância dessa pesquisa para a Linguística Aplicada, em especial para uma LA que se ocupa do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e do processo de formação de professores que ensinam essas línguas pelo viés da discursividade, acredito que essa pesquisa pode contribuir por apresentar preocupações com as questões da linguagem de modo a provocar reflexões pautadas nos aspectos políticos que permeiam o desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem que levam em consideração os sujeitos enquanto políticos e históricos, capazes de promover deslocamentos em suas posturas, uma vez que o contato com pesquisas dessa natureza pode promover reflexões sobre os discursos que circulam e tratam de práticas que envolvem o social vinculado ao subjetivo.

Os resultados aqui elencados apontam para a existência de discursos que podem provocar uma crise identitária nos sujeitos ensinante e aprendente, na medida em que provocam deslocamentos que são discursivamente apresentados nesse panorama que assinala a necessidade de adoção de NT no ensino-aprendizagem de LI. A construção de uma consciência que se instaura pelas exigências dessa nova conjuntura, que passa pela reinvenção das práticas, articula o compromisso que a LA precisa assumir em suas pesquisas com os sujeitos que ensinam e aprendem línguas estrangeiras, visto que a área deve ter como um de seus foros de investigação como proporcionar nos sujeitos aprendentes a oportunidade de se constituírem enunciadores na língua alvo.

Sendo assim, entendo que as propostas apresentadas pelos PCN-EM “de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (BRASIL, 2000, p. 4) cogitam a relevância de pesquisas em LA que contemplem a constituição dos sujeitos. Esse documento apresenta amplo espaço

propiciador de (re)invenção das práticas a esse sujeito múltiplo, contraditório, perpassado pelas formações ideológicas, discursivas e imaginárias que fazem com que o uso das NT seja efetivado não por vontade própria ou necessidade da prática, mas pelo temor do que outro possa pensar da sua práxis se não estiver inserido no uso das NT. Entretanto, entendo que para a efetivação dessa (re)invenção, é necessário um trabalho que aborde outras atitudes dos sujeitos, pautadas em pesquisas, numa perspectiva discursiva, que trabalhem essa fronteira que enfoca os deslocamentos de sentidos que transcorrem da constituição sujeitudinal que é silenciada pela ilusão de completude que perpassa as relações dos sujeitos com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras via novas tecnologias.

Para finalizar, retomo Bakhtin (1929/2010a) em sua concepção de discurso. Para este filósofo da linguagem, discurso é a linguagem em ação, sendo que a verdadeira substância da língua é constituída nas relações sociais, no processo de interação verbal por meio das enunciações. Discurso é, pois, a língua em sua integridade concreta e viva, algo que se constrói entre interlocutores. É ele próprio diálogo entre discursos, ou seja, em sua historicidade, mantém relações com outros discursos, alguns que já o precederam, outros que ainda serão proferidos. Diante desse pensamento bakhtiniano, deixo aqui apresentada uma das muitas possibilidades de análise dos possíveis efeitos de sentido da discursividade sobre NT e o ensino de língua inglesa, discursividade essa, carregada de inúmeras vozes provenientes dos muitos sentidos aos quais cada palavra é sujeita.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2003.
- ALTOÉ, A.; SILVA, H. da. O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação. In: **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005. p. 13-25.
- AMARANTE, M. F. Representações de Poder em Discursos Político-Educacionais e Educacionais: Em questão o ensino de Inglês para crianças na internet. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: PUC-Campinas, Jul./dez, 2009. p. 217-227.
- ANDRADE, P.F; ALBUQUERQUE LIMA, M. C. M. **Programa Nacional de Informática Educativa**. A utilização da Informática na escola pública brasileira. (1970-2004). MEC: Secretaria de Educação a Distância, 1996.
- BAKHTIN, M / VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1988.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão de trad. Marina Appenzeller. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. direta do Russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1929/2010a.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. [tradução aos cuidados de Valdemir Miotelo e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 1920-24/2010b.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 21-42.
- BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru: Edusc, 2003.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad. Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAX, S. **CALL - Past, present and future**. System. v. 31, 2003. p. 13-28.
- BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: PETRI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2003. p. 125-157.
- _____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31
- BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. **Aspectos da linguística aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bonh.** Florianópolis: Insular, 2000.

CHAMBERS, A.; BAX, S. **Making CALL work.** Towards normalization. System. v. 34, 2006. p. 465-479.

DELEUZE, G. **Conversações.** Trad. De Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 37-60.

_____. **Linguagem & diálogo** – as idéias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FEDDERHOLDT, K. An e-mail exchange project between non-native speakers of English. In: **English Language Teaching Journal.** Oxford University Press, v. 55, n. 3, jul, 2001. p. 273-280.

FENWICK, T. J. The ‘good’ teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans. In: **Journal of Curriculum Studies.** Vol. 35(3), 2003. p. 334-354.

FIGUEIRA, L. F. B. **Atravessamentos polêmicos em estudos literários.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

FOUCAUT, M. **História da Sexualidade** (vol. II: o uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/1986.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

FRANÇA, T. M. **Sentidos do signo “dízimo” no jornal “Folha Universal”.** Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: Diálogos e duelos.** São Carlos: Editora Claraluz, 2007. 3ª edição.

GUILHERME, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira (inglês): fronteiras e limites.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP: São Paulo, 2008.

_____. **Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores.** Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009, p. 23-41.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching**. Rowley,mas.: Newbury, 1969.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LABORDA, J. G. Promovendo a interação face a face através de webquests: um estudo de caso sobre inglês com propósitos específicos para turismo. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: PUC-Campinas, Jan./jun, 2010. p. 275-292.

LEVY, L. G. **Computer-assisted language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso - (Re)Ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação: interação na Internet. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). **Interação na Internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1-2.

MOITA-LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In: BÁRBARA, L. & RAMOS, R. (orgs). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Mercado de Letras, 2003. p. 28-57.

_____. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORLANDI, E. **Análise do discurso** – Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o Ensino de Inglês. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001. p. 93-116.

_____. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica (submetido à publicação) 2008 disponível em <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. acesso em 30/12/2010

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. Eni P. Orlandi [et al.]. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1969/1993.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 1975/1995.

_____. Papel da memória. In: Achard, P. et al. **Papel da memória** (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1983/2008.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Trad. Péricles Cunha. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1975/1993. p. 163-252.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, D. R; MATTE, A. C. Discursos sobre a WEB 2.0 e a educação: Uma análise semiótica. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: PUC-Campinas, Jan./jul, 2010. p. 293-304.

PERELMAN, L. **School's out. A radical new formula for the revitalization of America's educational system**. New York: Avon Books, 1992.

PINHEIRO, P. A. Práticas de produção textual no MSN Messenger: ressignificando a escrita colaborativa. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2010. p. 113-134.

PIRSIG, R. M. Zen e arte de manutenção de motocicletas: Uma investigação sobre valores. Trad.: Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. Coord. de trad. Valdemir Miotello. 1ª. ed., 1ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

_____, N. **O fim da educação: redefinindo o valor da escola**. Tradução: José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2002.

QUEIROZ, E. S. C. Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (inglês). In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, 2004. p. 11-44.

QUINET, Antonio. A Psiquiatria e sua ciência nos discursos da contemporaneidade. In: QUINET, Antonio (org.) **Psicanálise e Psiquiatria: controvérsias e convergências**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p.13-20.

REZENDE, P. S. Imagem e dialogia em interações on-line. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, 2009. p. 57-73.

SANTOS, J. B. C. **Por uma teoria do discurso universitário institucional**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2000.

_____. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. **Análise do discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

_____. Entremeios da Análise do Discurso com a Lingüística Aplicada. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 187-206.

_____. A instância enunciativa sujeitudinal. In: **Sujeito e Subjetividade**. Discursividades Contemporâneas. Uberlândia:EDUFU, 2009. p. 79-96.

SAURO, S.; SMITH, B. Investigating L2 performance in text chat. In: **Applied Linguistics**. Oxford University Press. v. 31, n. 4. 2010. p. 554-577.

SERRANI-INFANTE, S. M. Discurso e Aquisição de Segundas Línguas: Proposta AREDA de Abordagem. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 281-300.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, B. D. Questionar os fundamentalismos tecnológicos: tecnofobia versus tecnolatria. In: Paulo Dias & Varela de Freitas (orgs.), **Actas da I Conferência Internacional Desafios'99**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projeto Nónio, 1999. p. 73-89.

TOSCHI, M. S. TV escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, R. G.; PRETTO, N. L. et al. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**. Rio de Janeiro: Quart, 2001. p. 85-104.

WISSMANN, L. D. M. As “pedras” no caminho do conhecimento em um curso *on-line*: um estudo de caso. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, 2004. p. 195-216.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.133-148.

SITES CONSULTADOS:

<http://pt.shvoong.com/books/dictionary/1629287-inven%C3%A7%C3%B5es-fon%C3%B3grafo-%C3%A9dison/#ixzz1Ih1G8aIf>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/WebQuest>

<http://www.americanas.com.br/produto/7043611/livros/esportes/outrosesportes/livro-zen-e-a-arte-da-manutencao-de-motocicletas-uma-investigacao-sobre-os-valores>

<http://www.bmfbovespa.com.br/InstSites/RevistaBovespa/102/Internacional.shtml>

http://www.iel.unicamp.br/publicacoes/revista_tla.php

<http://www.orelhadelivro.com.br/livro/o-fim-da-educacao/40825/>

http://www.oxfordjournals.org/access_purchase/collectionportuguese.pdf

http://www.oxfordjournals.org/our_journals/applij/about.html

http://www.oxfordjournals.org/our_journals/eltj/about.html

<http://www.scielo.br/revistas/rbla/paboutj.htm>

APÊNDICE I:
MATRIZ POTENCIAL – (AMARANTE, 2009)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
<p>eficiência/novos métodos/despertar/ interesse</p> <p>ausência de motivação/ insucesso/não acompanhou</p> <p>promessa da completude/ excelência/ desejos/ nos constituem</p>	<p>A1-SD1 - “Devemos ter em mente que uma das <i>representações sociais</i> acerca da <i>eficiência escolar</i> é a de que <i>novos métodos de ensino, materiais didáticos mais adequados</i> irão dar conta de <i>despertar o interesse do aprendiz</i>.” (AMARANTE, 2009, p. 223)</p> <p>A1-SD2 – “Há de se ter em vista , ainda, que a <i>ausência de motivação</i> tem sido reputada como um dos <i>fatores responsáveis pelo insucesso educacional</i> e que tal <i>falta de motivação</i> é, muitas vezes, relacionada ao fato de que <i>a escola não acompanhou o desenvolvimento tecnológico</i>.” (AMARANTE, 2009, p. 223)</p> <p>A1-SD3 – “[...]o discurso sobre ensino/aprendizagem de ILEC na Internet configura, antes de tudo, a <i>promessa da completude e da excelência, desejos</i> que <i>nos</i> constituem enquanto atores educacionais.” (AMARANTE, 2009, p. 226)</p>	<p>Ilusão de que a inserção de NT carrega a possibilidade de despertar o interesse pela língua estrangeira; inscrição (dos enunciadores do discurso político-educacional) em um discurso que vincula a eficiência ao uso de tecnologias; silenciamento do fato de que a transformação do ensino está além de novos métodos e novos equipamentos que despertam o interesse; insucesso educacional, imputado à ausência de motivação; naturalização de que novas tecnologias se vinculam a sucesso, ao preenchimento de algo que falta para que a educação signifique/represente eficiência; disjunção entre a escola e as tecnologias; uso do verbo acompanhar de forma negativa para se referir ao distanciamento entre a escola e o desenvolvimento tecnológico; acepção de que os atores educacionais são tomados pelo desejo de completude e excelência; uso do pronome “nos” (nos constituem), deixando exposta a inscrição da IES no discurso de denúncia em que as novas tecnologias, pela memória discursiva, imputam ao conjunto de atores educacionais o sentimento de inclusão.</p>	<p>Pude perceber, por parte desses discursos (d)enunciados pela autora, a ilusão de que a inserção de NT, nas mais variadas modalidades de ensino de uma língua estrangeira, carrega a possibilidade de despertar o interesse pela língua estrangeira. Pude perceber também a inscrição (dos enunciadores do discurso político-educacional) em um discurso que vincula a eficiência ao uso de tecnologias (<i>eficiência escolar/novos métodos de ensino/materiais didáticos mais adequados/despertar o interesse do aprendiz</i> – A1-SD1). Entretanto, desconsidera-se/silencia-se o fato de que a transformação do ensino está além de novos métodos e novos equipamentos que despertam o interesse. O insucesso educacional, imputado à ausência de motivação (<i>ausência de motivação</i> tem sido reputada como um dos <i>fatores responsáveis pelo insucesso educacional</i> – A1-SD2), deveria levar a condução de um novo formato de ensino, que primasse pela participação desse sujeito aprendiz, que é atravessado pela linguagem e pela história e é constituído na e pela ideologia, uma vez que é social e insere-se num espaço coletivo. Sendo assim, não basta apenas ensinar a esse sujeito as estruturas linguísticas e gramaticais da língua inglesa, mas é necessário fazer com que esse sujeito seja interpelado a produzir sentidos a partir do que está aprendendo. E para isso não bastam apenas novos métodos e novos materiais didáticos. É discursivamente arquitetado pelos enunciadores dos discursos político-educacionais abordados pela autora, a naturalização de que novas tecnologias se vinculam a sucesso, ao preenchimento de algo que falta para que a educação signifique/represente eficiência. E essa representação aponta que o uso de NT representa apenas uma mudança de suporte e não uma mudança de concepção. É perceptível, nessa discursividade, que há uma disjunção entre a escola e as tecnologias, visto que <i>a escola não acompanhou o desenvolvimento tecnológico</i> – A1-SD2. E essa disjunção resulta/faz emanar uma ordem que dita que a escola/educação deve ser respaldada tecnologicamente para ser eficiente. Ao usar o verbo acompanhar de forma negativa (<i>não acompanhou</i> – A1-SD2), para se referir ao distanciamento entre a escola e o desenvolvimento tecnológico, Amarante se dobra/inclina ao fato de que há um exercício de controle estabelecido nessa conjuntura. É também perceptível que, imbricado no sentido dos enunciados, está a acepção de que os atores educacionais são tomados pelo desejo de completude e excelência (<i>promessa da completude e da excelência, desejos</i> que <i>nos</i> constituem enquanto atores educacionais – A1-SD3). Aqui, fica exposta a inscrição da IES no discurso de denúncia em que as novas tecnologias, pela memória discursiva, imputam ao conjunto de atores educacionais o sentimento de inclusão. Fica também exposto que a IES se revela no que diz respeito à sua própria inclusão no grupo de atores educacionais desejosos pelo cumprimento da promessa de completude e excelência construída pela discursividade político-educacional que aborda o processo ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira para crianças. (<i>desejos</i> que <i>nos</i> constituem enquanto atores educacionais – A1-SD3).</p>

MATRIZ POTENCIAL – (LABORDA, 2010)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
<p>Positive/ motivating/ optimal/ cooperative/ solving/ however</p> <p>Positiva/ Motivação/ Ideal/ Cooperativas/ Solução/ entretanto</p> <p>Highly/ although</p> <p>Altamente/ apesar</p> <p>Conveniently</p> <p>Convenientemente</p>	<p>A2-SD1 – “<i>Webquests have gained a positive reputation among foreign language teachers because they represent a motivating and optimal way of learning a language, and simultaneously develop cooperative and problem solving skills. However, their effect on oral face to face communication skills development in ESP has been quite limited up to now.</i>” (LABORDA, 2010, p. 286)</p> <p><i>Webquests ganharam uma reputação positiva entre os professores de línguas estrangeiras porque eles representam uma forma motivadora e ideal de aprender uma língua e ao mesmo tempo desenvolver habilidades cooperativas e solução de problemas. Entretanto, seu efeito no desenvolvimento de habilidades de comunicação oral face-a-face em inglês para fins específicos (ESP) tem sido bastante limitados até o momento.</i></p> <p>A2-SD2 – “<i>Due to the quality, quantity and length of the webquest induced oral interactions, the researcher’s observations showed that learners are highly motivated by the use of webquests although sometimes they may not be able to complete a task.</i>” (LABORDA, 2010, p. 286)</p> <p>Devido à qualidade, quantidade e extensão das atividades de <i>webquest</i> nas interações orais, as observações dos pesquisadores mostraram que <i>os aprendizes estão altamente motivados pelo uso de webquests, apesar de às vezes, não conseguirem completar as tarefas.</i></p> <p>A2-SD3 – “<i>The use of webquests in the ESP classroom needs be conveniently aimed at fulfilling the students’ needs [...]</i>” (LABORDA, 2010, p. 286)</p> <p>O uso de <i>webquests</i> nas aulas de inglês para fins específicos (ESP) <i>precisam ser convenientemente voltados para a satisfação das necessidades dos estudantes [...]</i></p>	<p>Representação imaginária de que o sentido que emana das tecnologias é o de asseverar um caminho que só denota perfeições, isento de conflitos e tensões; uso dos signos <i>positiva, motivador, ideal, cooperação, resolução, altamente e convenientemente</i> alçando as NT a um fascinante imaginário de êxito, estabilidade e funcionalidade; o sentimento de denegação/percepção da falta dessa suposta perfeição pode ser observado pelo uso das conjunções <i>entretanto</i> em A2-SD1 e <i>embora</i> em A2-SD2, que denotam uma significação de adversidade, falha, imperfeição, limitação; ao mesmo tempo há um apontamento, possibilitado pelas fissuras/falhas, de que os problemas existem e estão ali (<i>apesar de às vezes não conseguirem completar as tarefas – A2-SD2.</i>)</p>	<p>Os enunciados selecionados nessa discursividade sustentam a representação imaginária de que o sentido que emana das tecnologias é o de asseverar um caminho que só denota perfeições, isento de conflitos e tensões (<i>reputação positiva/forma motivadora e ideal de aprender uma língua/desenvolver habilidades cooperativas e solução de problemas, altamente motivados/convenientemente voltados para a satisfação das necessidades dos estudantes – A2-SD1, A2-SD2, A2-SD3</i>). O uso dos signos <i>positiva, motivador, ideal, cooperação, resolução, altamente e convenientemente</i> alçam as NT a um fascinante imaginário de êxito, estabilidade e funcionalidade. Em contrapartida, o sentimento de denegação/percepção da falta dessa suposta perfeição pode ser observado pelo uso das conjunções <i>entretanto</i> em A2-SD1 e <i>embora</i> em A2-SD2, que denotam uma significação de adversidade, falha, imperfeição, limitação. Essa “falta” é discursivamente construída e se expõe pela ilusão de completude de que a tecnologia vai solucionar todos os problemas. Mas ao mesmo tempo há um apontamento, possibilitado pelas fissuras/falhas, de que os problemas existem e estão ali (<i>apesar de às vezes não conseguirem completar as tarefas – A2-SD2</i>). É uma denegação que se dá pela falta que a fissura comporta e se apresenta no discurso porque escapa ao controle. Os sentidos que ressoam são de uma tentativa de idealização dos recursos tecnológicos quando inseridos no processo de ensino-aprendizagem de LI, uma vez que postulam a associação entre a motivação pela via das novas tecnologias e o ato de aprender uma LE. Essa associação faz com que as NT signifiquem um patamar superior aos demais recursos destinados a ensinar uma LE, tendo em vista que as vinculam à eficiência e eficácia agregadas a uma ilusão de que esses recursos conduzem os sujeitos a se sentirem pertencentes a um mundo moderno/contemporâneo. Essa ilusão de (in)completude frente ao uso (muitas vezes pelo uso) de recursos tecnológicos pode levar os sujeitos a uma causalidade circunstancial, pois os elementos vinculados ao uso das NT provocam uma interferência no processo de transformar pelo ensino, pela clivagem que o sujeito estabelece frente à significação do objeto NT. E aí incide a denegação, pois a percepção da falta vem à tona pelo uso das conjunções (<i>entretanto e embora</i>) que consentem que mesmo não negando a perfeição, a negação escapa.</p>

MATRIZ POTENCIAL – (PEREIRA E MATTE, 2010)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
Introduzir/ divulgar/ debater	A3-SD1: “[projetos educacionais que utilizem recursos da WEB 2.0 poderiam] <i>introduzir</i> nos alunos a <i>cultura de divulgar e debater ideias</i> .” (ZANETTI, 2006. In: PEREIRA E MATTE, 2010, p. 295)	O uso dos verbos no infinitivo (<i>introduzir, divulgar, debater, tornar, fazer crer, expressar, estar</i>) pressupondo uma ideia de expressa e duradoura afirmação, como se as ferramentas tecnológicas tivessem a capacidade de promover a ação de transformação apenas pela sua utilização; demarcação da ideia de que recursos tecnológicos possibilitam a exploração e ampliação do conhecimento; Configuração de uma relação de força e poder da web 2.0 ; o tema “mudança e atualização” configurando a relação de poder do novo sobre o antigo, do tecnológico sobre o comum; identificação com uma proposta de modernização se configurando como alcance de uma educação de qualidade; o verbo <i>introduzir</i> (A3-SD1- <i>introduzir</i> nos alunos a <i>cultura de divulgar e debater ideias</i>) é utilizado sugerindo uma significação que coloca o aluno como um objeto com possibilidade de ter introjetado em si um outro objeto - a <i>cultura de divulgar e debater ideias</i> .; tecnologia possibilitando que esse aluno objetificado se torne um <i>agente pensante</i> (A3-SD2); o uso do verbo <i>introduzir</i> carrega uma carga semântica que direciona o alcance da ideia para a construção ilusória de que foi a utilização dos recursos tecnológicos que ofertou a possibilidade de se divulgar e debater ideias; <i>manipulação por tentação</i> , pelo <i>fazer crer</i> – A3-SD3 (corroborado pela demonstração e oferecimento do objeto positivo), pela tentativa de vincular a ideia de ferramentas tecnológicas com possibilidade de participação igualitária no processo de ensino-aprendizagem (o que antes era permitido apenas a alguns, agora é direito de todos que tenham acesso aos novos recursos tecnológicos – A3-SD5), pela absoluta idealização das novas tecnologias e depreciação de tudo o que não seja tecnológico nos espaços de ensino-aprendizagem de LE. Constatamos ainda que a discursividade da IES (É preciso estar atento a mudanças efetivas na prática e não só no discurso [...]).(PEREIRA E MATTE, 2010, p. 303)	Nesse funcionamento discursivo dos dizeres dos sujeitos articulistas, o uso dos verbos no infinitivo (<i>introduzir, divulgar, debater, tornar, fazer crer, expressar, estar</i>) pressupõe uma ideia de expressa e duradoura afirmação, como se as ferramentas tecnológicas tivessem a capacidade de promover a ação de transformação apenas pela sua utilização. Os enunciados A3-SD1, A3-SD2 e A3-SD5 demarcam a ideia de que recursos tecnológicos possibilitam a exploração e ampliação do conhecimento, o que acarreta mudança de comportamento no sujeito que os utiliza, e estabelece uma relação de poder desse recurso sobre esses sujeitos. Configura-se também uma relação de força e poder da web 2.0 (A3-SD1, A3-SD2, A3-SD3 e A3-SD5), uma vez que há uma demarcação da superioridade do recurso que implica uma possibilidade autêntica de acesso ao que antes era permitido apenas a alguns. Temos em A3-SD6 o tema <i>mudança e atualização</i> , configurando a relação de poder do novo sobre o antigo; do tecnológico sobre o comum. Há uma evidência da relação de substituição e não de soma; uma demarcação da web como forte fonte de atualização. Percebe-se a identificação com uma proposta de modernização se configurando como alcance de uma educação de qualidade. Desconsidera-se que a ação transformadora parte do sujeito que faz (ou não faz) uso do recurso. O verbo <i>introduzir</i> (A3-SD1- <i>introduzir</i> nos alunos a <i>cultura de divulgar e debater ideias</i>) é utilizado, sugerindo uma significação que coloca o aluno como um objeto com possibilidade de ter introjetado em si um outro objeto - a <i>cultura de divulgar e debater ideias</i> . Temos ainda a tecnologia possibilitando que esse aluno objetificado se torne um <i>agente pensante</i> (A3-SD2). Além disso, O uso do verbo <i>introduzir</i> carrega uma carga semântica que direciona o alcance da ideia para a construção ilusória de que foi a utilização dos recursos tecnológicos que ofertou a possibilidade de se divulgar e debater ideias. Podemos constatar que a discursividade da IES (d)enuncia que os discursos defensores da inserção das NT nos espaços educacionais promovem uma supervalorização desses recursos causando uma <i>manipulação por tentação</i> , pelo <i>fazer crer</i> – A3-SD3 (corroborado pela demonstração e oferecimento do objeto positivo), pela tentativa de vincular a ideia de ferramentas tecnológicas com possibilidade de participação igualitária no processo de ensino-aprendizagem (o que antes era permitido apenas a alguns, agora é direito de todos que tenham acesso aos novos recursos tecnológicos – A3-SD5), pela absoluta idealização das novas tecnologias e depreciação de tudo o que não seja tecnológico nos espaços de ensino-aprendizagem de LE. Constatamos ainda que a discursividade da IES (É preciso estar atento a mudanças efetivas na prática e não só no discurso – A3-SD7/mesmo contando com um conjunto de materiais que lhes deem suporte à prática, não é garantida uma ação realmente transformadora – A3-SD4) deixa ressoar sentidos que as mudanças promovidas pelo uso das NT se constituem como propostas cheias de limitações, que dependem essencialmente dos sujeitos ali envolvidos para um êxito certo e real, pois carregam uma ideia de liberdade, autonomia e eficiência que deve ser tratada acuradamente e criticamente, ou poderá ter sua finalidade desviada.
Tornar/ pensante/ oportunidade	A3-SD2: “Este princípio é sempre enfatizado por pesquisadores na área da educação: dar a <i>possibilidade</i> de o aluno se tornar <i>mais do que um ser passivo na etapa de aprendizagem</i> . O aluno pode se <i>tornar</i> um <i>agente pensante</i> que veja nessas ferramentas a <i>oportunidade ideal</i> , estimulado pela possibilidade de formar e trocar conhecimentos.” (ZANETTI, 2006. In: PEREIRA E MATTE, 2010, p. 295)		
Fazer Crer/ tentação	A3-SD3: “No discurso de defesa do uso de novas tecnologias na educação, percebemos um <i>fazer crer</i> no interior da manipulação cognitiva corroborado pela demonstração e oferecimento do objeto positivo, Web 2.0 e seus valores, ou seja, uma <i>manipulação por tentação</i> .” (PEREIRA E MATTE, 2010, p. 296)		
Ação/ transformadora	A3-SD4: “[...] podemos dizer que aos professores e alunos, <i>mesmo contando com um conjunto de materiais que lhes deem suporte à prática, não é garantida uma ação realmente transformadora</i> .” (PEREIRA E MATTE, 2010, p. 297)		
Expressar/ antes	A3-SD5: “O efeito de sentido produzido é o de que a Web 2.0 tornou os sujeitos <i>mais atualizados</i> para poderem se <i>expressar em igualdade de condições e mais democraticamente</i> . O que antes era permitido apenas a alguns, agora é direito de todos que tenham acesso aos novos recursos tecnológicos.” (PEREIRA E MATTE, 2010, p. 298)		
Substituição/ abandono	A3-SD6: “A relação apresentada entre os dois suportes [Wikipédia e enciclopédia] é de substituição e não de soma, o que confirma o tema da <i>mudança e atualização</i> , deixando pressuposto o <i>abandono do antigo</i> .” (PEREIRA E MATTE, 2010, p. 300)		
Estar atento	A3-SD7: “É preciso estar atento a <i>mudanças efetivas na prática e não só no discurso</i> [...].(PEREIRA E MATTE, 2010, p. 303)		

MATRIZ POTENCIAL – (PAIVA, 2001)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
Deveriam/precisam estar/integrar/novas formas	A4-SD1 – “[...] é desnecessário dizer que as <i>tecnologias</i> de informação <i>deveriam fazer parte dos currículos de Letras</i> , pois os <i>professores</i> deste século precisam estar <i>tecnologicamente alfabetizados</i> para que possam <i>integrar essas novas formas de comunicação</i> ao seu planejamento pedagógico.” (PAIVA, 2001, p. 93)	reforço, pelo uso do verbo <i>dever</i> no futuro do pretérito (<i>deveriam</i>), de que a busca pelo ensino ideal ainda é uma utopia (re)afirmada pela ilusão de (in)completude de que a alfabetização tecnológica dos sujeitos ensinantes garantirão a excelência e eficácia do ensino-aprendizagem; afirmação de uma construção da dicotomia aprendizagem sem novas tecnologias e aprendizagem com novas tecnologias, em que fica fortemente marcado o privilégio de um dos polos, que é o da aprendizagem com novas tecnologias; vinculação do desejo de mudanças com a ilusão que os sujeitos vivenciam de que as falhas cíclicas que ocorrem nos espaços educacionais se dão pela ausência dos “melhores recursos” (os tecnológicos) que possibilitam a atualização e adequação dos formatos de ensino; em A4-SD3, o uso de verbos no infinitivo assevera como tarefa incumbida ao professor <i>fazer</i> ou <i>induzir</i> as conexões entre as informações; ensino via NT propiciando maior autonomia ao aluno além de possibilitar que este seja o centro do processo de ensino-aprendizagem (<i>esse ambiente representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno</i>); a dicotomia antes/depois sendo trazida à tona pela referência a uma educação menos conservadora (Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno – A4-SD3) travando um embate que se pauta na existência de uma educação conservadora, estruturalista, fechada; asseveração de que é pelas NT que o sujeito professor contribui para a formação de cidadãos <i>responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem ao longo da vida</i> , pois a <i>rede é o local, por excelência, das interações, da colaboração e do compartilhamento</i> (A4-SD5); sala de aula sendo vista como um espaço desnecessário, visto que apenas a <i>internet oferece situações de comunicação autênticas</i> (A4-SD6), e <i>oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos</i> (A4-SD8);	Defendendo a inserção das tecnologias da informação nos currículos de Letras, em A4-SD1 há um reforço, pelo uso do verbo <i>dever</i> no futuro do pretérito (<i>deveriam</i>), de que a busca pelo ensino ideal ainda é uma utopia (re)afirmada pela ilusão de (in)completude de que a alfabetização tecnológica dos sujeitos ensinantes garantirão a excelência e eficácia do ensino-aprendizagem (é desnecessário dizer que as <i>tecnologias</i> de informação <i>deveriam fazer parte dos currículos de Letras</i> , pois os <i>professores</i> deste século precisam estar <i>tecnologicamente alfabetizados</i> para que possam <i>integrar essas novas formas de comunicação</i> ao seu planejamento pedagógico – A4-SD1). É perceptível nessa elaboração discursiva a afirmação de uma construção da dicotomia aprendizagem sem novas tecnologias e aprendizagem com novas tecnologias, em que fica fortemente marcado o privilégio de um dos polos, que é o da aprendizagem com novas tecnologias. Fica estabelecida a existência de um antes e um depois das NT e um apagamento/silenciamento da possibilidade de escolha da melhor forma de se trabalhar pensando na eficácia do ensino-aprendizagem, ou seja, silencia-se que a responsabilidade pela escolha da forma como ensinar/aprender é do sujeito que a utiliza e que essa escolha pode ser o potencial definidor do acontecimento educacional. É possível vincular esse desejo de mudanças com a ilusão que os sujeitos vivenciam de que as falhas cíclicas que ocorrem nos espaços educacionais se dão pela ausência dos “melhores recursos” (os tecnológicos) que possibilitam a atualização e adequação dos formatos de ensino. Essa idealização dos recursos tecnológicos - sustentada pela demarcação de ascendência, imprimida pelos discursos e avigorada pelas formações imaginárias, culmina na manipulação discursiva que elege os recursos tecnológicos como responsáveis pela (possível) transformação do ensino (e conseqüentemente dos sujeitos que ensinam e aprendem), visto que, de acordo com essa discursividade, a WEB pode <i>oferecer</i> aos aprendizes um ambiente <i>mais rico para aquisição da língua inglesa</i> (A4-SD2). De acordo com essa discursividade, a tecnologia digital torna-se condição para que o aprendizado de uma língua estrangeira possa vivenciar situações de comunicação autênticas, o que significa uma desconsideração com as outras possibilidades de ensino, que também possuem as suas aplicabilidades. O ensino tradicional é configurado, pela IES, como um depósito de materiais didáticos, cabendo ao professor fazer a ponte entre esses materiais e os sujeitos aprendentes. Em A4-SD3, o uso de verbos no infinitivo assevera essa tarefa incumbida ao professor (<i>o professor é responsável por fazer ou induzir as conexões entre as informações</i>). Já o ensino via NT pode propiciar maior autonomia ao aluno além de possibilitar que este seja o centro do processo de ensino-aprendizagem (<i>esse ambiente representa [...] um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno</i>). Aqui a dicotomia antes/depois é trazida à tona pela referência a uma educação menos conservadora (<i>Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno</i> – A6-SD3) que trava um embate que se pauta na existência de uma educação conservadora, estruturalista, fechada. De acordo com essa discursividade, é pelas NT que o sujeito professor contribui para a formação de <i>cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para</i>
Prever/oferecer/mais rico	A4-SD2 – “[...] podemos prever que os <i>recursos disponíveis na WEB</i> , por serem não-lineares e multidimensionais, <i>podem oferecer</i> aos aprendizes um ambiente <i>mais rico para aquisição da língua inglesa</i> do que os materiais tradicionais.” (PAIVA, 2001, p. 96)		
Fazer/induzir/prever/estímulo	A4-SD3 – “ <i>No ensino tradicional, o professor é responsável por fazer ou induzir as conexões entre as informações</i> , pois o material didático é todo previamente selecionado. Isso não significa que alguns alunos não partam em busca de outras fontes ou de outras conexões, <i>mas essa autonomia é bem menos provável do que quando se trabalha com material da Web</i> . Quando usamos o material eletrônico, é impossível prever todas as conexões que o aluno fará através das inúmeras possibilidades que o hipertexto possibilita. [...] Novos caminhos podem ser gerados a qualquer momento quando uma pessoa faz uma conexão justapondo conceitos que nunca haviam sido antes associados. <i>Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno.</i> ” (PAIVA, 2001, p. 97)		
Necessário/Alfabetizem tecnologicamente/Melhor proveito	A4-SD4 – “Para o professor, a <i>Web</i> é rica em infinitas possibilidades de combinações e de fonte para tarefas diversas. [...]É <i>necessário</i> , portanto, que os <i>educadores se alfabetizem tecnologicamente para melhor proveito tirarem da tecnologia.</i> ” (PAIVA, 2001, p. 98)		
Buscar/processar/estaremos/autonomia	A4-SD5 – “Ao ensinar nossos alunos a buscar e processar informações armazenadas na <i>Web</i> , estaremos contribuindo para <i>formar cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem ao longo da vida</i> . A formação continuada é um requisito atual e a <i>autonomia</i> uma característica básica dos aprendizes do século 21. Mas a <i>Web</i> não é apenas o <i>local</i> de se buscar informação. A <i>rede</i> é o <i>local</i> , por excelência, <i>das</i>		

<p>Ao contrário/ Oferece/ Autênticas</p>	<p><i>interações, da colaboração, do compartilhamento.</i>" (PAIVA, 2001, p. 100)</p> <p>A4-SD6 – “Ao contrário da sala de aula tradicional, que muitas vezes estimula a mera imitação de modelos lingüísticos, a <i>Internet</i> oferece <i>situações de comunicação autênticas.</i>” (PAIVA, 2001, p. 101-102)</p>	<p><i>internet</i> (tecnologia) sendo vinculada à dinamicidade e autonomia, deixando o professor relegado ao papel de facilitador; uso da negação sucedida pelo advérbio mais, denotando ideia de intensidade (<i>o aluno bem sucedido não é mais/o bom professor não é mais</i> – A4-SD9) marcando a finalização de um fato: o aluno bem sucedido deixando de ser <i>o que armazena informações</i> e passando a ser <i>o que se torna um bom usuário da informação</i> e o bom professor deixando de ser <i>o que tudo sabe e passando mas aquele que sabe gerar ambientes que promovem a autonomia do aprendiz</i> (A4-SD9); o uso da locução adverbial <i>sempre que possível</i> (O professor modera as discussões <i>on line</i> e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, sempre que possível uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz) ressoando as vozes do ensino tradicional que perpassam a tentativa de construção de algo que é novo.</p>	<p><i>a aprendizagem ao longo da vida</i>, pois a rede é o local, por excelência, <i>das interações, da colaboração e do compartilhamento</i> (A4-SD5). Essa afirmação da IES imprime uma valorização desmedida pelas NT, como se a competência/capacidade do sujeito professor não estivesse centrada em seus conhecimentos e apenas por meio de recursos tecnológicos o ensino-aprendizagem de LE fosse um processo possível. A sala de aula é vista por essa IES como um espaço desnecessário, visto que apenas a <i>internet</i> oferece <i>situações de comunicação autênticas</i> (A4-SD6), e <i>oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos</i> (A4-SD8). Já a <i>internet</i> (tecnologia) é vinculada à dinamicidade e autonomia, deixando o professor relegado ao papel de facilitador. O uso da negação sucedida pelo advérbio mais, que denota ideia de intensidade (<i>o aluno bem sucedido não é mais/o bom professor não é mais</i> – A4-SD9) marca a finalização de um fato: o aluno bem sucedido agora deixa de ser <i>o que armazena informações</i> e passa a ser <i>o que se torna um bom usuário da informação</i>, assim como o bom professor agora <i>não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz</i> (A4-SD9). A voz da autonomia é incitada nessa discursividade mascarada pelo controle, que ali se instaura a todo momento. Há a busca/indicação de uma autonomia controlada, pois o papel do sujeito professor é associado ao saber/conhecer todos os passos do sujeito aprendiz. Em A4-SD7 o uso da locução adverbial <i>sempre que possível</i> (O professor modera as discussões <i>on line</i> e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, <i>sempre que possível</i> uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz) ressoa as vozes do ensino tradicional que perpassam a tentativa de construção de algo que é novo.</p>
<p>Modera/ Sempre que possível</p>	<p>A4-SD7 – “O professor <i>modera</i> as discussões <i>on-line</i> e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, <i>sempre que possível</i>, uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz.” (PAIVA, 2001, p. 106)</p>		
<p>Oferece/ Oportunidade</p>	<p>A4-SD8 – “A Web é um ambiente para se aprender inglês de forma comunicativa, pois <i>oferece oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos</i> (versão fraca da abordagem comunicativa – aprendendo a usar a língua) e também oferece oportunidade para o aprendiz aprender a língua através do uso da língua.” (PAIVA, 2001, p. 106-107)</p>		
<p>Mudanças/ Sabe promover</p>	<p>A4-SD9 – “Usar a <i>Internet</i> no ensino de inglês é um desafio que demanda <i>mudanças de atitude</i> de alunos e professores. <i>O aluno bem sucedido não é mais</i> o que armazena informações, <i>mas aquele que se torna um bom usuário da informação</i>. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que <i>sabe promover ambientes que promovem a autonomia</i> do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração.” (PAIVA, 2001, p. 114)</p>		

MATRIZ POTENCIAL – (WISSMANN, 2004)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
<p>Reconhecer/ Benefícios</p> <p>Produto/ no entanto/ mais um meio</p>	<p>A5-SD1: “No que tange à Língua Estrangeira (LE), é preciso reconhecer que, como qualquer outra disciplina do currículo, ela também <i>tem aproveitado os benefícios que a tecnologia trouxe para a educação. Entretanto, esse uso não deve ser indiscriminado[...]</i>” (WISSMANN, 2004, p. 198)</p> <p>A5-SD2: “É inegável que a <i>tecnologia é um produto</i> e, como tal, depende de propaganda e de consumo. No entanto, <i>muitas vezes lhe é atribuído um poder invencível</i> como se pudesse, sozinha, resolver todos os</p>	<p>o que faz a diferença não é apenas o uso das NT, mas o como esse uso se dá, pois o ensino da língua é o objetivo e as NT apenas a ferramenta para se atingir esse objetivo (<i>a tecnologia é um produto e constitui-se somente em mais um meio</i> – A5-SD2); reconhecimento de que no ensino de LE, os recursos tecnológicos também podem ter uma relevante utilidade; o uso da conjunção adversativa <i>entretanto</i> (A5-SD1) estabelece uma relação de oposição, gerando uma implicação do</p>	<p>A discursividade aponta que o que faz a diferença não é apenas o uso das NT, mas o como esse uso se dá, pois o ensino da língua é o objetivo e as NT apenas a ferramenta para se atingir esse objetivo (<i>a tecnologia é um produto e constitui-se somente em mais um meio</i> – A5-SD2). Há o reconhecimento de que no ensino de LE, os recursos tecnológicos também podem ter uma relevante utilidade e o uso da conjunção adversativa <i>entretanto</i> (A5-SD1) estabelece uma relação de oposição, gerando uma implicação do que foi dito anteriormente: apesar dos benefícios, <i>esse uso</i> (das tecnologias) <i>não deve ser indiscriminado</i>. De acordo com essa discursividade, o uso das NT pode ser importante, desde que haja mudança de fato e adequação do seu uso, e não apenas inserção de recursos e manutenção dos</p>

Reforça/ formação específica	<p>problemas que temos. Esta <i>idealização</i> é particularmente <i>perigosa</i> quando se trata de tecnologia aplicada à educação. Sua utilização nesta área tem mostrado, sistematicamente, que ela constitui-se <i>somente em mais um meio</i>, e que <i>os esforços empregados por professores e alunos é que são essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem.</i>" (WISSMANN, 2004, p. 212)</p> <p>A5-SD3: "Este estudo reforça a idéia de que o <i>uso da tecnologia requer uma formação específica do professor</i>, que deverá estar apto a lidar com muitos desafios e problemas que nem sempre são passíveis de previsão e planejamento." (WISSMANN, 2004, p. 214)</p>	que foi dito anteriormente: entretanto, <i>esse uso</i> (das tecnologias) <i>não deve ser indiscriminado.</i>	mesmos métodos, pois a mudança do suporte não promove deslocamentos na postura do professor, em sua concepção de linguagem, de sujeito-aluno. Para que ocorra esse deslocamento é necessário que haja uma mudança na forma de utilização dos recursos (<i>o uso da tecnologia requer uma formação específica do professor – A5-SD3</i>), que o uso das tecnologias seja inserido no processo de crescimento e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.
------------------------------------	--	---	--

MATRIZ POTENCIAL – (QUEIROZ, 2004)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
Além das/ relação/ transcendida	A6-SD1 – “[...] somos levados a pensar em <i>processos educativos além das instituições de ensino mais tradicionais</i> , para que a <i>relação professor/aluno</i> possa ser <i>transcendida</i> e o <i>formalismo acadêmico</i> possa, também, ser <i>revisto</i> .” (QUEIROZ, 2004, p. 11-12)	Discursividade regulada pela busca por um novo formato de ensino, pautado em metodologias mais modernas, em que os métodos tradicionais são vistos como ultrapassados pode ser observada pelo uso da locução prepositiva <i>além das</i> (<i>somos levados a pensar em processos educativos além das instituições de ensino mais tradicionais – A6-SD1</i>) que denota, inclusive pelo uso do signo <i>transcendida</i> (<i>para que a relação professor/aluno possa ser transcendida – A6-SD1</i>) um desejo de mudanças, de (des)construções, de alcance de um alto grau de superioridade, que neste caso é representado pelas NT, de uma busca por algo que tenha relação com a origem e o destino, ou seja, possa partir do que foi para ser algo além, muito melhor; ensino a distância configurando-se como uma opção de ensino mais democrática e motivadora; uso do advérbio <i>mais</i> , em A6-SD3, indicando um processo de finalização da passividade do sujeito aluno, que a partir das NT terá a possibilidade de assumir uma nova postura (<i>o aluno tem a possibilidade de não ser mais sujeito passivo no seu processo de formação</i>); em A6-SD4, o ensino à distância é colocado como uma esperança de renovação, como oportunidade de mudanças significativas e	Esses enunciados operadores revelam uma discursividade regulada pela busca por um novo formato de ensino, pautado em metodologias mais modernas, que tentam promover um apagamento/substituição dos métodos tradicionais, em uma tentativa de (des)construção de tudo o que é considerado ultrapassado. Essa busca por um novo formato de ensino, pautado em metodologias mais modernas em que os métodos tradicionais são vistos como ultrapassados, pode ser observada pelo uso da locução prepositiva <i>além das</i> (<i>somos levados a pensar em processos educativos além das instituições de ensino mais tradicionais – A6-SD1</i>) que denota, inclusive pelo uso do signo <i>transcendida</i> (<i>para que a relação professor/aluno possa ser transcendida – A6-SD1</i>) um desejo de mudanças, de (des)construções, de alcance de um alto grau de superioridade, que neste caso é representado pelas NT, de uma busca por algo que tenha relação com a origem e o destino, que possa partir do que foi para ser algo além, muito melhor, ou seja, que transcenda as tradicionais relações professor/aluno. Há uma tentativa de reforço do novo, que sofre os atravessamentos sócio-culturais e força um processo de transformação pelo acontecimento. O sujeito aprendente, de acordo com as vozes constitutivas dessa discursividade, precisa passar por um processo de mutação, para que sua postura inspire estabilidade e força que demonstre os processos de identificação que são construídos pelo uso dos recursos tecnológicos. O clamor pela mutação, pela (re)significação é vislumbrado, nessa discursividade, pelo ensino a distância, que configura-se como uma opção de ensino mais democrática e motivadora. O uso do advérbio <i>mais</i> , em A6-SD3, indica um processo de finalização da passividade do sujeito aluno, que a partir das NT terá a possibilidade de assumir uma nova postura (<i>o aluno tem a possibilidade de não ser mais sujeito passivo no seu processo de formação</i>). Em A6-SD4, o ensino à distância é colocado como uma esperança de renovação, como oportunidade de mudanças significativas e necessárias no processo de ensino-aprendizagem de LE, o que é confirmado pelas
Excluídos/ Encontrar oportunidades/ Apesar	A6-SD2 – “[...] <i>ampliam-se</i> as possibilidades de novos ambientes de aprendizagem onde <i>aprendizes</i> , muitas vezes <i>excluídos</i> das instituições presenciais de ensino, <i>podem encontrar oportunidades</i> de aprimorar seus conhecimentos, <i>apesar</i> das razões que antes os impediam de dar seguimento a seus estudos pela modalidade tradicional (presencial) de ensino.” (QUEIROZ, 2004, p. 12)		
Proporcionar/ não ser mais	A6-SD3 – “[...] <i>o ensino de línguas mediado pela tecnologia</i> busca [...] <i>proporcionar</i> um novo tipo de <i>experiência de aprendizagem</i> na qual <i>o aluno tem a possibilidade de não ser mais sujeito passivo no seu processo de formação</i> .” (QUEIROZ, 2004, p. 12)		
Mudanças/ opção relevante	A6-SD4 – “[...] os modelos educacionais tradicionais, há muito tempo, clamam por <i>mudanças significativas no processo ensino/aprendizagem</i> , e a EAD pode ser uma <i>opção relevante</i> nesse sentido.” (QUEIROZ, 2004, p. 16)		
	A6-SD5 – “[...] pois o que se espera é que, em um		

<p>Contribuir/ mais ainda/ cada vez mais</p>	<p>futuro próximo, a <i>EAD</i> possa <i>contribuir</i>, mais ainda, para um <i>ensino</i> cada vez <i>mais democrático e motivador</i>.” (QUEIROZ, 2004, p. 17)</p>	<p>necessárias no processo de ensino-aprendizagem o que é confirmado pelas condições de produção que levam os sujeitos a tomarem uma posição</p>	<p>condições de produção que levam os sujeitos a tomarem uma posição diante da necessidade de adequação (os modelos educacionais tradicionais, há muito tempo, clamam por <i>mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem</i>, e a <i>EAD</i> pode ser uma <i>opção relevante</i> nesse sentido). Esse ensino também é</p>
<p>Introduz/ novo modelo/ mudança</p>	<p>A6-SD6 – “[...] o ensino de línguas mediado pelo computador <i>introduz</i> um novo modelo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês), cujos desafios envolvem a <i>mudança no papel do profissional, do aluno e das próprias instituições envolvidas</i>.” (QUEIROZ, 2004, p. 18)</p>	<p>diante da necessidade de adequação (os modelos educacionais tradicionais, há muito tempo, clamam por <i>mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem</i>, e a <i>EAD</i> pode ser uma <i>opção relevante</i> nesse sentido); ensino como possibilidade de posturas mais democráticas e inovadoras (pois, o que se espera é que, em um futuro próximo, a <i>EAD</i> possa</p>	<p>colocado, em A6-SD5, como uma possibilidade de posturas mais democráticas e inovadoras (pois, o que se espera é que, em um futuro próximo, a <i>EAD</i> possa <i>contribuir</i>, mais ainda, para um <i>ensino</i> cada vez <i>mais democrático e motivador</i>), que buscam uma denominação de popularização dos métodos de ensino antes</p>
<p>Extremamente/ eficaz</p>	<p>A6-SD7 – “A <i>informática</i> surge como um <i>recurso</i> de informação <i>extremamente útil e vantajoso</i> na motivação do professor e do aprendiz, além de incentivar a busca de formas de familiarização com a língua estrangeira e construção do conhecimento, <i>tornando o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira mais eficaz</i>.” (QUEIROZ, 2004, p. 21)</p>	<p>é que, em um futuro próximo, a <i>EAD</i> possa <i>contribuir</i>, mais ainda, para um <i>ensino</i> cada vez <i>mais democrático e motivador</i>), que buscam uma denominação de popularização dos métodos de ensino antes elitizados, ressignificando/(des)construindo a excelência inscrita nesse processo de mudança; verbo</p>	<p>introduzir, em A6-SD6 (<i>o ensino de línguas mediado pelo computador introduz um novo modelo de ensino/aprendizagem</i>) objetifica o ensino de línguas, que nessa discursividade se configura como capaz de introduzir um ensino plenamente novo em um sujeito plenamente novo; uso do advérbio <i>extremamente</i> (A6-SD7) garantindo às NT uma forma ativa de se ensinar; NT sendo vistas enquanto fonte de <i>material autêntico</i> (A6-SD8), evocando a construção de um processo de tensão que leva a desvalorização dos materiais tradicionais; constatação da necessidade de haver um equilíbrio na inserção dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, pois os processos de (des)identificação são apontados na busca pela adequação via interpelação (o uso da <i>tecnologia</i>, principalmente a internet, <i>não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos</i> [...] – A6-SD9).</p>
<p>Conduzir/ material autêntico</p>	<p>A6-SD8 – “Na WWW, professores e aprendizes podem conduzir suas pesquisas com base em <i>material autêntico</i> [...]” (QUEIROZ, 2004, p. 22)</p>	<p>introduzir, em A6-SD6 (<i>o ensino de línguas mediado pelo computador introduz um novo modelo de ensino/aprendizagem</i>) objetificando o ensino de línguas, que nessa discursividade se configura como capaz de introduzir um ensino plenamente novo em um sujeito plenamente novo; uso do advérbio <i>extremamente</i> (A6-SD7) garantindo às NT uma forma ativa de se ensinar; NT sendo vistas enquanto fonte de <i>material autêntico</i> (A6-SD8), evocando a construção de um processo de tensão que leva a desvalorização dos materiais tradicionais; constatação da necessidade de haver um equilíbrio na inserção dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, pois os processos de (des)identificação são apontados na busca pela adequação via interpelação (o uso da <i>tecnologia</i>, principalmente a internet, <i>não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos</i> [...] – A6-SD9).</p>	<p>promover a motivação e eficácia do ensino produzindo o sentido de que o uso de NT promovem a excelência desses recursos. Ao surgimento da informática são imputadas as mudanças e transformações que levam a eficácia do ensino-aprendizagem, transformações que são intensificadas pelo uso do advérbio <i>extremamente</i> (A6-SD7) que garante às NT uma forma ativa de se ensinar. Ao contrário dos materiais tradicionais, as NT são vistas enquanto fonte de <i>material autêntico</i> (A6-SD8), o que evoca a construção de um processo de tensão que leva a desvalorização daqueles materiais. Mesmo promovendo as NT a um lugar que favorece a motivação e a autonomia e que busca a transformação pela dominação, a discursividade analisada não apaga a necessidade de haver um equilíbrio na inserção desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, pois os processos de (des)identificação são apontados na busca pela adequação via interpelação (o uso da <i>tecnologia</i>, principalmente a internet, <i>não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos</i> [...] – A6-SD9)</p>
<p>Não se cerca/ só de vantagens</p>	<p>A6-SD9 – “[...] sabemos que o uso da <i>tecnologia</i>, principalmente a Internet, <i>não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos</i> tais como dificuldade em lidar com os recursos tecnológicos, excesso de informação, lentidão no acesso à Rede [...]” (QUEIROZ, 2004, p. 22)</p>	<p>de um processo de tensão que leva a desvalorização dos materiais tradicionais; constatação da necessidade de haver um equilíbrio na inserção dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, pois os processos de (des)identificação são apontados na busca pela adequação via interpelação (o uso da <i>tecnologia</i>, principalmente a internet, <i>não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos</i> [...] – A6-SD9).</p>	<p>de (des)identificação são apontados na busca pela adequação via interpelação (o uso da <i>tecnologia</i>, principalmente a internet, <i>não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos</i> [...] – A6-SD9)</p>
<p>Grande contribuição/ ganho/ autonomia</p>	<p>A6-SD10 – “A <i>grande contribuição</i> adquirida pelos aprendizes nesse curso parece ter sido o <i>ganho</i> de maior <i>autonomia</i> por parte deles.” (QUEIROZ, 2004, p. 37)</p>	<p>de (des)identificação são apontados na busca pela adequação via interpelação (o uso da <i>tecnologia</i>, principalmente a internet, <i>não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos</i> [...] – A6-SD9).</p>	<p>de (des)identificação são apontados na busca pela adequação via interpelação (o uso da <i>tecnologia</i>, principalmente a internet, <i>não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos</i> [...] – A6-SD9)</p>

MATRIZ POTENCIAL – (REZENDE, 2009)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
<p>Algumas/ inovação</p>	<p>A7-SD1 – “[...] <i>algumas</i> instituições educacionais buscam <i>inovação</i> através da utilização de diferentes <i>recursos tecnológicos</i> em suas abordagens de ensino.” (REZENDE, 2009, p. 58)</p>	<p>Uso do pronome indefinido <i>algumas</i> (<i>algumas</i> instituições educacionais – A7-SD1) denotando a ideia de que as condições de produção que perpassam as instituições escolares brasileiras ainda não condizem com o imaginário criado</p>	<p>O uso do pronome indefinido <i>algumas</i> (<i>algumas</i> instituições educacionais – A7-SD1) denota a ideia de que as condições de produção que perpassam as instituições escolares brasileiras ainda não condizem com o imaginário criado pela discursividade que coloca as NT em um patamar de relevância, cujo efeito de sentido é de que esses recursos deveriam, naturalmente, fazer parte dos espaços</p>

<p>Propiciam/ reflexão</p> <p>Resgatar/ refletir/ práticas revisitadas</p>	<p>A7-SD2 – “Os indicadores de comunicação [...] foram as <i>interações</i> que emergiram através as discussões assíncronas, via <i>correio eletrônico</i>, e trouxeram as representações sobre os mundos que cada agente mobilizou na tentativa de estabelecer relações no <i>on-line</i>. Tais discussões <i>propiciaram</i> aos alunos <i>tempo para reflexão sobre o conteúdo</i>, fazendo com que a <i>prática da produção escrita</i> fosse <i>significativa</i> e as <i>discussões motivadoras</i>.” (REZENDE, 2009, p. 58)</p> <p>A7-SD3 – “Os alunos foram levados, pelas atividades e pelos movimentos que emergem durante as atividades, a <i>resgatar experiências com a leitura de imagens e a refletir sobre elas em uma segunda língua</i>. Ao mesmo tempo, suas práticas comunicativas são revisitadas à medida que comparam o que escrevem não somente com os discursos dos outros alunos, mas também com seus próprios discursos, uma vez que o ambiente em que se encontram registra os textos para futuras visitasões.” (REZENDE, 2009, p. 72)</p>	<p>pela discursividade que coloca as NT em um patamar de relevância, cujo efeito de sentido é de que esses recursos deveriam, naturalmente, fazer parte dos espaços educacionais; inovação vinculada à tecnologia refletindo um resgate de que tudo que é considerado novidade no processo de ensino-aprendizagem - desde a invenção do papel, da caneta, dentre outras ferramentas -, significa possibilidade de mudança positiva, com ação transformadora; interações via NT sendo colocadas como facilitadoras das práticas de escrita, uma vez que proporcionam um aprimoramento pelo retorno e pela reflexão, via revisitação (Tais discussões <i>propiciaram</i> aos alunos <i>tempo para reflexão sobre o conteúdo</i>, fazendo com que a <i>prática da produção escrita</i> fosse <i>significativa</i> e as <i>discussões motivadoras</i> – A7-SD2); valorização clara da utilização da língua enquanto estrutura fechada e amarrada, que prioriza a produção de uma escrita mais elaborada.</p>	<p>educacionais. A inovação vinculada à tecnologia reflete um resgate, pela memória discursiva, de que tudo que é considerado novidade no processo de ensino-aprendizagem - desde a invenção do papel, da caneta, dentre outras ferramentas -, significa possibilidade de mudança positiva, com ação transformadora, ou seja, é como se a inovação (pelo uso dos recursos tecnológicos) provocasse um apagamento da anterioridade pela demarcação do novo, dito de outra forma, seria a ação de algo novo fazendo com que as “velhas práticas” perdessem totalmente o efeito. As interações via NT são colocadas como facilitadoras das práticas de escrita, uma vez que proporcionam um aprimoramento pelo retorno e pela reflexão, via revisitação (Tais discussões <i>propiciaram</i> aos alunos <i>tempo para reflexão sobre o conteúdo</i>, fazendo com que a <i>prática da produção escrita</i> fosse <i>significativa</i> e as <i>discussões motivadoras</i> – A7-SD2), como se as práticas tradicionais também não proporcionassem revisitação e reflexão. Nesse caso, é perceptível uma valorização clara da utilização da língua enquanto estrutura fechada e amarrada, que prioriza a produção de uma escrita mais elaborada, o que deixa transparecer as percepções ideológicas da IES que instaura significações que podem levar o sujeito professor ao imaginário de que, independente dos suportes que utilize, a finalidade é a de fazer com que o sujeito aprendente tenha o aprendizado da estrutura da língua como alvo (Os alunos foram levados, pelas atividades e pelos movimentos que emergem durante as atividades, a <i>resgatar experiências com a leitura de imagens e a refletir sobre elas em uma segunda língua</i>. Ao mesmo tempo, suas práticas comunicativas são revisitadas à medida que comparam o que escrevem não somente com os discursos dos outros alunos, mas também com seus próprios discursos, uma vez que o ambiente em que se encontram registra os textos para futuras visitasões – A7-SD3), esquecendo-se que a exterioridade da língua também atua na construção dos sentidos.</p>
--	--	--	--

MATRIZ POTENCIAL – (PINHEIRO, 2010)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
<p>Inserção/ evento marcante/ capaz</p> <p>Necessidade/ repensar/ reavaliar/ (re)inventar</p> <p>Distribuição mais simétrica/</p>	<p>A8-SD1 – “[...] a <i>inserção</i> das <i>tecnologias</i> da informação e da comunicação na vida <i>cotidiana</i> dos cidadãos tem se tornado um evento cada vez mais marcante, porque, entre outras coisas, <i>é capaz de reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente</i>.” (PINHEIRO, 2010, p. 114)</p> <p>A8-SD2 – “No que diz respeito à <i>instituição escolar</i>, percebe-se, pois que esta se encontra diante da necessidade premente de <i>repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas</i>, sobretudo no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem [...]” (PINHEIRO, 2010, p. 115)</p> <p>A8-SD3 – “[...] alguns gêneros digitais, como o <i>MSN Messenger</i> [...] diferenciam-se [...] da interação face a</p>	<p>Instauração um imaginário de asseveração que marca/ressoa sentidos que transformam as NT em instrumento de integração do ser humano com o mundo (é <i>capaz de reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente</i> – A8-SD1); signo <i>capaz</i> denotando aos recursos tecnológicos um efeito de controle dos sujeitos (<i>ser humano</i>), que, na busca pela ampliação do conhecimento, se curvam a atravessamentos que (dis)simulam alterações de suas possibilidades; uso dos verbos no infinitivo (<i>repensar, reavaliar, (re)inventar</i>) apregoando uma veracidade que atribui às instituições escolares a alternativa única de se tornarem tecnologicamente equipadas; novas tecnologias possibilitando relações mais democráticas</p>	<p>A tecnologia, de acordo com a discursividade dessa IES, instaura um imaginário de asseveração que marca/ressoa sentidos que a transformam em instrumento de integração do ser humano com o mundo (é <i>capaz de reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente</i> – A8-SD1). O uso do signo <i>capaz</i> denota aos recursos tecnológicos um efeito de controle dos sujeitos (<i>ser humano</i>), que, na busca pela ampliação do conhecimento, se curvam a atravessamentos que (dis)simulam alterações de suas possibilidades. O uso dos verbos no infinitivo (<i>repensar, reavaliar, (re)inventar</i>) em A8-SD2, apregoam uma veracidade que atribui às instituições escolares a alternativa única de se tornarem tecnologicamente equipadas. Essa discursividade contempla também um desejo de adequação e controle proporcionado pelas alterações das práticas institucionais com a inclusão desses recursos, o que pode ser sintetizado em uma relação de (in)dependência e envolvimento com essa busca por mudanças e a ilusão de que o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem significaria equiparação na aquisição de conhecimentos. As novas tecnologias, de acordo com essa discursividade, possibilitam relações mais democráticas</p>

<p>menos interrupções/ mais equidade</p>	<p>face, pela <i>distribuição mais simétrica</i> nas suas trocas de turnos, havendo, com isso, <i>menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão</i> entre os interactantes, o que é particularmente importante, sobretudo, para os alunos mais tímidos.” (PINHEIRO, 2010, p. 125)</p>	<p>(<i>distribuição mais simétrica</i> – A8-SD3), além de proporcionar maior inclusão e envolvimento dos partícipes dos processos interacionais (<i>menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão</i> – A8-SD3).</p>	<p>(<i>distribuição mais simétrica</i> – A8-SD3), além de proporcionar maior inclusão e envolvimento dos partícipes dos processos interacionais (<i>menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão</i> – A8-SD3), como se pela interação via <i>web</i>, a relação espaço/tempo fosse uma oportunidade de deixar as relações mais <i>simétricas</i>, mais paritárias e menos conflituosas.</p>
--	---	--	---

MATRIZ POTENCIAL – (FEDDERHOLDT, 2001)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
<p>Increasing motivation/ interest/ main reasons</p> <p>Aumento de motivação/ interesse/ principais razões</p> <p>Opportunities/ genuine reason</p> <p>Oportunidade/ Razões legítimas</p> <p>Centre-stage/ potent reasons/ otherwise/ unable</p> <p>Lugar central/ Razões potentes/ Caso contrário/ incapazes</p> <p>Also/ how easy/ become</p>	<p>A9-SD1 - “[...] <i>increasing motivation and interest</i> was one of the <i>main reasons why (we) decided to develop an email Project</i> to creat a link between her Danish students and my Japanese students.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 273-274)</p> <p>[...] <i>aumento da motivação e interesse</i> foram as principais razões que nos fizeram decidir a desenvolver um projeto de email para criar um link entre os estudantes dinamarqueses e japoneses.</p> <p>A9-SD2 - “<i>Having a ‘key-pal’</i> provided students with <i>opportunities for writing in English for genuine reasons</i>.” (FEDDERHOLDT, 2001, p.274)</p> <p><i>Ter um colega para teclar</i> oferece aos estudantes a oportunidade de escrever em inglês por razões legítimas.</p> <p>A9-SD3 - “As <i>technology increasingly takes centre-stage</i> in our lives, there are <i>potent reasons for incorporating computer literacy</i> into the classroom, otherwise our students will be <i>unable to function in the societies of the 21st century</i>.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 275)</p> <p>Como a <i>tecnologia cada vez mais toma o lugar central</i> em nossas vidas, existem <i>razões potentes</i> para a incorporação da alfabetização em informática na sala de aula, <i>caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21</i>.</p> <p>A9-SD4 - “As teachers of the project, <i>we also learnt a lot</i>. In particular, <i>we found how easy it is to become ‘fossilized’ in one’s way of thinking about one’s students</i>.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 278)</p>	<p>É notável em A9-SD1, pelo uso do adjetivo <i>crecente</i>, um aumento que tende a continuar crescendo (<i>aumento da motivação e interesse</i>) e que foi decisivo na escolha pelo uso das NT; ilusão de que a interação proporcionada pela <i>internet</i> não seria possível pelos métodos de ensino tradicionais, como se o fato de existir um sujeito com quem teclar e interagir virtualmente se caracterizasse como uma oportunidade de escrever em inglês por razões legítimas (<i>Ter um colega para teclar oferece aos estudantes a oportunidade de escrever em inglês por razões legítimas</i> – A9-SD2), como se sem alfabetização digital não houvesse possibilidade de crescimento dos alunos, pois de acordo com a discursividade, a tecnologia cada vez mais toma o lugar central em nossas vidas (A9-SD3); garantia de que não há futuro (ensino) possível sem tecnologia (<i>caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21</i> – A9-SD3); visão de que utilizando o e-mail o aluno vai se monitorar e escrever de forma mais complexa, ou seja, vai usar a língua padrão; representação de que as NT são capazes de tirar o professor desse lugar de fossilização visto que a integração professor/tecnologia pode provocar deslocamentos no sujeito professor que tende a olhar o aluno de forma diferenciada (<i>descobrimos como é fácil nos tornarmos ‘fossilizados’ na maneira de pensar a respeito dos nossos alunos.</i> – A9-SD4)</p>	<p>Essa discursividade faz ressoar sentidos de que a “dificuldade” em lidar com o desinteresse dos alunos leva muitos professores a uma ilusão de que a utilização de ferramentas tecnológicas (consideradas chiques) poderá levar os alunos a uma identificação com esses recursos e uma tentativa de aumentar o interesse por um ensino que antes era considerado enfadonho, tendo como consequência essa falsa idéia de completude, de conseguir realizar com louvor a tarefa de ensinar e de manter o interesse dos aprendentes sempre ativo. Nessa discursividade, é notável em A9-SD1, pelo uso do adjetivo <i>crecente</i>, que a IES trata de um aumento que tende a continuar crescendo (<i>motivação e interesse crescentes</i>) e que esse aumento crescente foi decisivo na escolha pelo uso das NT. O impulso do poder tecnológico leva a IES a uma ilusão de completude, como se a interação proporcionada pela <i>internet</i> não fosse possível pelos métodos de ensino tradicionais, como se o fato de existir um sujeito com quem teclar e interagir virtualmente se caracterizasse como uma oportunidade de escrever em inglês por razões legítimas (<i>Ter um colega para teclar oferece aos estudantes a oportunidade de escrever em inglês por razões legítimas</i> – A9-SD2), como se sem alfabetização digital não houvesse possibilidade de crescimento dos alunos, pois de acordo com a discursividade, a tecnologia cada vez mais toma o lugar central em nossas vidas (A9-SD3. Está imbricado nesses enunciados operadores um efeito de verdade acerca das NT se apresentando como uma necessidade, como um processo natural e legítimo, ancorado na confiabilidade postulada pelos discursos que reforçam a garantia de que não há futuro (ensino) possível sem tecnologia (<i>caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21</i> – A9-SD3). De acordo com essa discursividade, utilizando o e-mail o aluno vai se monitorar e escrever de forma mais complexa, ou seja, vai usar a língua padrão. Isso significa que não mudou o desejo, não mudou o objeto de ensino, que é a língua padrão, a língua controlada e a língua do controle. Há um desejo de transformação do ensino, mas esse desejo é perpassado pela continuidade do ensino da língua enquanto norma, enquanto sistema fechado, estagnado e não o ensino da língua voltado para as condições e necessidades dos sujeitos, que deveriam ser conduzidos a um novo formato de ensino, que primasse pela participação desse sujeito aprendente, que é atravessado pela linguagem e pela história e é constituído na e pela ideologia, uma vez que é social e insere-se num espaço coletivo. Não é suficiente apenas ensinar a esse sujeito as estruturas linguísticas e gramaticais da língua inglesa, mas sim fazer com que esse sujeito</p>

<p>Também/ Como é fácil/ Nos tornarmos</p> <p>Even/ only/ good stead</p> <p>Mesmo/ Somente/ Lugar seguro</p>	<p>Como professores do projeto, <i>também aprendemos bastante</i>. Particularmente, <i>descobrimos como é fácil nos tornarmos “fossilizados” na maneira de pensar a respeito de nossos alunos.</i></p> <p>A9-SD5 - “<i>Having even limited computer experience can only stand them in good stead in their futures.</i>” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 280)</p> <p><i>Mesmo a limitada experiência com computadores pode garantir-lhes um lugar seguro no futuro.</i></p>		<p>seja interpelado a produzir sentidos a partir do que está aprendendo. Em A9-SD4 ressoa a representação de que as NT são capazes de tirar o professor desse lugar de fossilização visto que a integração professor/tecnologia pode provocar deslocamentos no sujeito professor que tende a olhar o aluno de forma diferenciada (<i>descobrimos como é fácil se tornar “fossilizados” na maneira de pensar a respeito de nossos alunos.</i>)</p>
--	---	--	---

MATRIZ POTENCIAL – (SAURO E SMITH, 2010)

ITEM LEXICAL	OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA	POTENCIALIDADES DA MATERIALIDADE	SÍNTESE DA PERCEPÇÃO
<p>Do engage/ significant monitoring Se empenham/ Monitoramento significativo</p> <p>Provides/ more enduring</p> <p>Proporciona/ duradouro</p> <p>Benefit/ accuracy/ complexity Benefícios/ Precisão/ complexidade</p> <p>Do appear/ engage/ more complex</p> <p>parecem/</p>	<p>A10-SD1: “[...] learners <i>do engage in significant monitoring of target language output during text chat.</i>”</p> <p>“[...] aprendizes <i>se empenham no monitoramento significativo da produção na língua alvo durante o chat.</i>”</p> <p>A10-SD2: “[...] in contrast to the fleeting nature of spoken interaction, <i>the chat window provides interlocutors with a more enduring and reviewable visual record of the exchange.</i>” (SAURO e SMITH, 2010, p. 556)</p> <p>“[...] em contraste com a natureza transitória da interação, <i>a janela do chat proporciona aos interlocutores um duradouro registro visual da troca</i></p> <p>A10-SD3: “[...] studies of <i>online planning</i> [...] have found a benefit for accuracy and complexity but not for fluency.” (SAURO e SMITH, 2010, p. 559)</p> <p>[...] estudos de <i>planejamento on line</i> [...] encontraram benefícios para a precisão e complexidade, mas não para a fluência.</p> <p>A10-SD4: “The results of this study suggest that <i>learners do appear to use the increased online planning time afforded by chat to engage in careful production that results in more complex language.</i>” (SAURO e SMITH, 2010, p. 573)</p> <p>Os resultados destes estudos indicam que os <i>aprendizes</i></p>	<p>Chat configurando-se como uma ferramenta tecnológica importante uma vez que a autenticidade da interação em tempo real proporciona um maior envolvimento/monitoramento nas produções, ratificando a continuidade do objeto de desejo, que é a língua padrão, que prima pelo controle e pela valorização da norma (<i>aprendizes se empenham no monitoramento significativo da produção na língua alvo durante o chat.</i> – A10-SD1); uso do auxiliar “do” dando ênfase a ação promovida pelo verbo (to engage - empenhar), reforçando o empenho dos estudantes quando estão produzindo através do <i>chat</i>, ou seja, a produção não pela interação, mas pelo uso da norma; NT possibilitando a exploração de outros fatores (culturais por exemplo), que levam os aprendizes a sentidos outros da/na LE; relação de manutenção dos métodos tradicionais apesar do uso de ferramentas tecnológicas (Os resultados destes estudos indicam que os <i>aprendizes parecem usar o tempo de planejamento on line oferecido pelo chat para se empenhar na produção cuidadosa que resulta em uma linguagem mais complexa</i> – A10-SD5).</p>	<p>De acordo com essa discursividade, o chat configura-se como uma ferramenta tecnológica relevante uma vez que a autenticidade da interação em tempo real proporciona um maior envolvimento/monitoramento nas produções, ratificando a continuidade do objeto de desejo, que é a língua padrão, que prima pelo controle e pela valorização da norma (<i>aprendizes se empenham no monitoramento significativo da produção na língua alvo</i> – A10-SD1). O uso do auxiliar “do”, no original em inglês, ocorre para dar ênfase a ação promovida pelo verbo (to engage - empenhar), reforçando o empenho dos estudantes quando estão produzindo através do <i>chat</i>, ou seja, a produção não pela interação, mas pelo uso da norma. Além do desenvolvimento das habilidades linguísticas, a ferramenta possibilita a exploração de outros fatores (culturais por exemplo), que levam os aprendizes a sentidos outros da/na LE. Contudo, a relevância destacada para o uso de linguagens mais complexas mostra que há uma relação de manutenção dos métodos tradicionais apesar do uso de ferramentas tecnológicas (O <i>chat</i> também pode ser uma <i>ótima ferramenta</i> para o uso de atividades mais especificamente de <i>forma focada</i> que requerem <i>produção cuidadosa ou monitoramento de recurso de linguagens difíceis ou complexas.</i> – A10-SD5).</p>

<p>empenhar/ mais complexa</p>	<p><i>parecem usar o tempo de planejamento on line oferecido pelo chat para se empenhar na produção cuidadosa que resulta em uma linguagem mais complexa</i></p>		
<p>optimal/ more specifically</p>	<p>A10-SD5: “[...] <i>chat</i> may also be an <i>optimal tool</i> for the use of more specifically <i>form-focused</i> activities that require <i>careful production or monitoring of complex or difficult language features</i>.” (SAURO e SMITH, 2010, p.573)</p>		
<p>ótima/ mais especificamente</p>	<p>O <i>chat</i> também pode ser uma <i>ótima ferramenta</i> para o uso de atividades mais especificamente de <i>forma focada</i> que requerem <i>produção cuidadosa ou monitoramento de recurso de linguagens difíceis ou complexos</i></p>		

MATRIZ SENTIDURAL – (AMARANTE, 2009)

Ocorrências (regularidades)	Denominação (significações)	Designação (sentido)	Articulação (atravessamento)	Encaixe (efeito)	Potencial (devir)
Novos métodos de ensino enquanto ferramenta genuína capaz de despertar o interesse dos alunos.	Exterioridade como fonte de produção de interesse	Recorrência pela falta/carência	Memória discursiva/historicidade	Empoderamento	Deslocamento do sentido do uso das novas tecnologias
Ausência de motivação reputada ao insucesso educacional e também à morosidade da inserção da escola no desenvolvimento tecnológico.	Tecnologias no ensino geram motivação e sucesso	Essencialidade	Discurso da falta	NT = Referência	Possibilidade de mudança
O discurso sobre Ensino/aprendizagem de ILEC ⁵⁸ na <i>Internet</i> vinculado a promessa da completude e da excelência.	Recursos Tecnológicos comprometidos com excelência no ensino	Intrincamento: recursos tecnológicos/excelência	Desejo de (in)completude	Soberania	Trasnformação

MATRIZ SENTIDURAL - (LABORDA, 2010)

Ocorrências (regularidades)	Denominação (significações)	Designação (sentido)	Articulação (atravessamento)	Encaixe (efeito)	Potencial (devir)
Webquests (NT) apontadas como forma ideal e promotoras de motivação no aprendizado de línguas, apesar das limitações apresentadas no desenvolvimento das habilidades de comunicação face-a-face.	Idealização de recursos tecnológicos no ensino-aprendizagem	Eficácia do recurso	Influência do discurso tecnólatra	Causalidade circunstancial	Identificação
Novas tecnologias como forma de motivação para os estudantes, mesmo quando estes não as dominam satisfatoriamente.	Tecnologias no ensino geram motivação	Novas tecnologias são essenciais	Influência do discurso tecnólatra	Associação (NT e ensino-aprendizagem)	Uso (pelo uso)
Uso de Novas tecnologias destinado à satisfação das necessidades/desejos dos	Novas tecnologias como solução/mudança de	Ilusão de completude	Imaginário	Deslumbramento	Ilusão de pertencimento no mundo contemporâneo

⁵⁸ Inglês como Língua Estrangeira para Crianças

estudantes.	paradigma				
-------------	-----------	--	--	--	--

MATRIZ SENTIDURAL – (PEREIRA E MATTE, 2010)

Ocorrências <i>(regularidades)</i>	Denominação <i>(significações)</i>	Designação <i>(sentido)</i>	Articulação <i>(atravessamento)</i>	Encaixe <i>(efeito)</i>	Potencial <i>(devir)</i>
NT como possibilidade de debate de ideias e introdução do novo, que se configura como um objeto positivo.	Mudança	Inovação	Desejo de (in)completude	transformação pelo uso de suportes tecnológicos	Identificação
Autonomia dos sujeitos aprendentes pelo uso de recursos tecnológicos.	Idealização	Ampliação das possibilidades de aprendizado	Ilusão de (in)completude	Trasformação	Independência
A manipulação de uma ação transformadora pelo uso de NT enquanto objeto positivo	Credibilidade	Imposição	Desejo de mudança	Manipulação	Tentação
A ação transformadora requer mais do que um conjunto de materiais de suporte à prática.	Suportes tecnológicos por si só não transformam	Transformação pela aplicação	Tomada de Posição	Identificação	Inovação
Efeito de sentido de que a WEB 2.0 possibilita atualização e igualdade de condições nos processos de comunicação.	NT instigando modernidade agregada a processos de comunicação isonômicos/Isonomia	Desejo de mudança	Discurso	Possibilidade de transformação pelo uso de suportes tecnológicos	Ilusão
Recursos tecnológicos produzindo efeito de mudança, de atualização, de abandono do antigo.	Reformulação	Tomada de Posição	Discurso	Inovação	Mudança
A ocorrência de mudanças deve ser efetiva na prática assim como também no discurso.	Suportes tecnológicos por si só não transformam	Transformação pela aplicação	Tomada de Posição	Identificação	Inovação

MATRIZ SENTIDURAL – (PAIVA, 2001)

Ocorrências (regularidades)	Denominação (significações)	Designação (sentido)	Articulação (atravessamento)	Encaixe (efeito)	Potencial (devir)
Necessidade de inserção das tecnologias no currículo dos cursos de Letras	Desejo de mudança	Ocorrência de falhas	Ilusão de (in)completeza	Tensão	Tomada de posição
Tecnologia proporcionando ambientes mais propícios para o ensino de inglês	Idealização/idolatria	Opulência	Vontade de Poder	Preponderância	Dominação
NT viabilizando maior possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos aprendentes e uma educação menos conservadora e mais centrada no sujeito aprendente	Desejo de mudança	Ascendência	Vontade de poder	Ilusão	Transformação
Necessidade de alfabetização digital para os sujeitos ensinantes tendo em vista melhor aproveitamento dos recursos	Tecnologia é o melhor recurso	Ilusão	Efeito do discurso	Verdade	(Des)identificação
Novas tecnologias oportunizando autonomia e interação	Idealização	Poder	Formações imaginárias	Dominação	Independência
É prioritariamente pelo uso da internet com finalidades educacionais que ocorrem as situações de comunicação autêntica no ensino de línguas	Valorização desmedida	Discriminação	Vontade de poder	Imposição	Atualização
Professor enquanto moderador das discussões <i>on line</i> , garantindo ao aprendiz a suas próprias escolhas	Renovação	Modernização	Ilusão	Transformação	Independência
Internet como ambiente propício para as interações e oportunidades de aprendizado da língua pelo uso da língua	Ilusão de (in)completeza	Para se aprender outra língua deve se utilizar a internet	Demarcação de ascendência	(Re)significação	Modernização
Uso de NT demanda mudança de atitudes dos sujeitos educacionais	Transformação pelo uso das NT	Adequação	Interpelação	Manipulação	Renovação

MATRIZ SENTIDURAL – (WISSMANN, 2004)

Ocorrências (regularidades)	Denominação (significações)	Designação (sentido)	Articulação (atravessamento)	Encaixe (efeito)	Potencial (devir)
O processo de ensino-aprendizagem de uma LE deve aproveitar os benefícios que as NT agregam	NT no ensino de línguas devem ser vistas enquanto ferramentas de apoio aos sujeitos professor e aluno	NT não são essenciais	Desejo de mudança/ilusão de pertencimento ao mundo contemporâneo	Transformação	Tomada de posição
Contribuição das NT como “mais um recurso” e não “o recurso”	NT não são essenciais	As NT devem ser utilizadas se as condições de produção forem favoráveis ao seu uso	Liberdade de escolha/seleção dos recursos	Adequação	Identificação
Formação específica para o uso das NT no processo de ensino-aprendizagem de línguas	Interpelação	Escolha situada	Identificação	Deslocamento na postura do sujeito professor	Mudança de comportamento/adequação

MATRIZ SENTIDURAL – (QUEIROZ, 2004)

Ocorrências (regularidades)	Denominação (significações)	Designação (sentido)	Articulação (atravessamento)	Encaixe (efeito)	Potencial (devir)
Busca por um novo formato de ensino, pautado em metodologias mais modernas	O tradicional sendo visto como ultrapassado	Apagamento	Desejo de mudança	Substituição	(Des)Construção
Novos ambientes de aprendizagem proporcionando novas oportunidades para os aprendizes	Superação pelo novo	Acontecimento	Influência (sócio-cultural)	Novas oportunidades	Transformação
NT proporcionando mudança de postura do sujeito aprendente	Mutação	Estabilidade	força	Interpelação	identificação
EAD enquanto oportunidades de mudanças significativas no ensino-aprendizagem	Mudanças são necessárias	Adequação	Condições de produção	Tomada de posição	Anuência
Busca de um ensino mais democrático e inovador pela via da EAD	Mutação (popularização dos métodos de ensino antes elitizados)	Ressignificação	Excelência	(Des)construção	Mudança
NT introduzindo novas formas de condução do processo de ensino-aprendizagem	Revolução no processo de ensino-aprendizagem pelo uso das NT	Ressignificação	Regulação	Transformação	Plenitude
NT promovendo motivação e eficácia no ensino	Dinamicidade e poder dos recursos tecnológicos	Excelência dos recursos tecnológicos	Valoração	Plenitude	Transformação
NT enquanto fonte de material autêntico	Autenticidade é vinculada a tecnologia	Desvalorização de outros materiais	Desejo de dominação	Tensão	Desconstrução
Os benefícios e vantagens das NT não apagam os aspectos negativos e as dificuldades de lidar com esses recursos	Dever haver equilíbrio e bom senso na inserção de NT no processo de ensino-aprendizagem	(Des)identificação	Clivagem	Adequação	Interpelação

Autonomia como conquista de uso de NT	Idealização	Ampliação das possibilidades de aprendizado	Ilusão de (in)completude	Transformação	Independência
---------------------------------------	-------------	---	--------------------------	---------------	---------------

MATRIZ SENTIDURAL – (REZENDE, 2009)

Ocorrências (regularidades)	Denominação (significações)	Designação (sentido)	Articulação (atravessamento)	Encaixe (efeito)	Potencial (devir)
Inovação nos ambientes educacionais sendo vinculada com o uso de recursos tecnológicos	Representação de atualização	Imposição	Vinculação de força	Sucesso	Eficácia
Discussões pela internet sendo consideradas mais motivadoras tendo em vista ser discussão com produção escrita cujo tempo para reflexão é diferenciado	Supremacia da escrita	Privilégio	Relação de substituição	(Re)significação	Ruptura
NT proporcionando reflexão nos sujeitos alunos uma vez que possibilitam o retorno nos textos registrados	(Re)significação	Deslocamento	Possibilidade de controle	Sobreposição	Transformação pela reflexão

MATRIZ SENTIDURAL – (PINHEIRO, 2010)

Ocorrências (regularidades)	Denominação (significações)	Designação (sentido)	Articulação (atravessamento)	Encaixe (efeito)	Potencial (devir)
Não é mais possível viver sem tecnologia.	Tecnologia como instrumento de interação global	Ampliação do conhecimento	Discurso da globalização	Controle	(In)dependência
Diante do fato e que não é possível viver sem tecnologia, as instituições escolares devem se adequar para recebê-las e utilizá-las	Alterações nas práticas institucionais	Nova visão das práticas educacionais	Desejo de adequação	Busca por mudança de atitude	Inclusão
Nas interações via MSN prevalece o caráter de	Equiparação na aquisição de	MSN possibilitando relações	Busca por igualdade de	Inclusão	Abrangência/envolvimento

equidade entre os interactantes	conhecimentos	mais democráticas	condições		
---------------------------------	---------------	-------------------	-----------	--	--

MATRIZ SENTIDURAL – (FEDDERHOLDT, 2001)

Ocorrências <i>(regularidades)</i>	Denominação <i>(significações)</i>	Designação <i>(sentido)</i>	Articulação <i>(atravessamento)</i>	Encaixe <i>(efeito)</i>	Potencial <i>(devir)</i>
Uso de NT fomentando motivação e interesse.	Ilusão pela falsa idéia de completude	Constituição do sujeito pelo uso das NT	Impulso do poder tecnológico	Excelência/Eficiência dos recursos tecnológicos	Identificação
O uso do e-mail se configurando como oportunidade de ter razões legítimas para se usar a lingua inglesa.	Ilusão pela falsa idéia de completude	Constituição do sujeito pelo uso das NT	Ideologia capitalista/controlado	Integração da escrita com o uso da língua – transformação pela norma	Mascaramento
Alfabetização digital como condição de inserção dos estudantes na era da modernidade (século 21), uma vez que não há futuro possível sem tecnologia.	Tecnologia se consagra como a ferramenta que leva ao futuro promissor	Regulação	Vontade de verdade/falta de alternativa	Poder/Plenitude	Superposição
Dificuldade de lidar com o desinteresse dos alunos leva muitos professores a se sentirem fossilizados e estagnados.	Impotência	Tensão	Sentimento de exclusão	Desilusão	Limitação
Alfabetização digital como garantia de lugar seguro no futuro.	Tecnologia se consagra como a ferramenta que leva ao futuro promissor	Veracidade/Confiança	Ideologia capitalista/controlado	Ilusão	Ressignificação

MATRIZ SENTIDURAL – (SAURO E SMITH, 2010)

Ocorrências (regularidades)	Denominação (significações)	Designação (sentido)	Articulação (atravessamento)	Encaixe (efeito)	Potencial (dever)
Chat como possibilidade de monitoramento significativo da modalidade escrita.	Idealização da ferramenta Chat em monitoração de produções em línguas outras	Relevância de monitoramento	Necessidade de troca	Trasnformação	(Des)identificação
Possibilidade de troca de experiências via chat proporcionando caráter duradouro pelo/no registro	Relevância do modalidade escrita	Registro visual preponderando	Substituição	Mudança	Inovação
Precisão e complexidade no uso da lingual pelo chat, mas não na fluência	Valorização da estrutura	Resistência	Ilusão de completude	Manutenção	Ilusão
Preocupação constante com o uso da linguagem de forma complexa.	Valorização da estrutura	Resistência	Ilusão de completude	Manutenção	Ilusão
Uso do chat de forma focada em produces que requerem recursos complexos.	Valorização da estrutura	Resistência	Ilusão de completude	Manutenção	Ilusão

MATRIZ RELACIONAL – ALUNO (NEGATIVO)

OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA

A5-SD2: “É inegável que a tecnologia é um produto e, como tal, depende de propaganda e de consumo. No entanto, muitas vezes lhe é atribuído um poder invencível como se pudesse, sozinha, resolver todos os problemas que temos. Esta idealização é particularmente perigosa quando se trata de tecnologia aplicada à educação. Sua utilização nesta área tem mostrado, sistematicamente, que ela constitui-se somente em *mais um meio*, e que os esforços empregados por professores e alunos é que são essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem.” (WISSMANN, 2004, p. 212)

A10-SD3: “[...] studies of online planning [...] have found a benefit for accuracy and complexity but not for fluency.” (SAURO e SMITH, 2010, p. 559)
 ([...] estudos de planejamento online [...] encontraram benefícios para a precisão e complexidade mas não para a fluência.)

MATRIZ RELACIONAL – ALUNO (POSITIVO)

OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA

A1-SD1 - “Devemos ter em mente que uma das representações sociais acerca da eficiência escolar é a de que novos métodos de ensino, materiais didáticos mais adequados irão dar conta de despertar o interesse do aprendiz.” (AMARANTE, 2009, p. 223)

A2-SD2 – “Due to the quality, quantity and length of the webquest induced oral interactions, the researcher’s observations showed that learners are highly motivated by the use of webquests although sometimes they may not be able to complete a task.” (LABORDA, 2010, p. 286)

Devido à qualidade, quantidade e extensão das atividades de *webquest* nas interações orais, as observações dos pesquisadores mostraram que os aprendizes estão altamente motivados pelo uso de webquests, apesar de às vezes, não conseguirem completar as tarefas.

A2-SD3 – “The use of webquests in the ESP classroom needs be conveniently aimed at fulfilling the students’ needs [...]” (LABORDA, 2010, p. 286)

O uso de *webquests* nas aulas de inglês para fins específicos (ESP) precisam ser convenientemente voltados para a satisfação das necessidades dos estudantes [...]

A3-SD1: “[Projetos educacionais que utilizem recursos da WEB 2.0 poderiam] introduzir nos alunos a cultura de divulgar e debater ideias.” (ZANETTI, 2006. In: PEREIRA E MATTE, 2010, p. 295)

A3-SD2: “Este princípio é sempre enfatizado por pesquisadores na área da educação: dar a possibilidade de o aluno se tornar mais do que um ser passivo na etapa de aprendizagem. O aluno pode se tornar um agente pensante que veja nessas ferramentas a oportunidade ideal, estimulado pela possibilidade de formar e trocar conhecimentos.” (ZANETTI, 2006. In: PEREIRA E MATTE, 2010, p. 295)

A3-SD5: “O efeito de sentido produzido é o de que a web 2.0 tornou os sujeitos mais atualizados para poderem se expressar em igualdade de condições e mais democraticamente. O que antes era permitido apenas a alguns, agora é direito de todos que tenham acesso aos novos recursos tecnológicos. (PEREIRA E MATTE, 2010, p. 298)

A4-SD2 - [...] podemos prever que os recursos disponíveis na WEB, por serem não-lineares e multidimensionais, podem oferecer aos aprendizes um ambiente mais rico para aquisição da língua inglesa do que os materiais tradicionais. (PAIVA, 2001, p. 96)

A4-SD5 - Ao ensinar nossos alunos a buscar e processar informações armazenadas na *Web*, estaremos contribuindo para formar cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem ao longo da vida. A formação continuada é um requisito atual e a autonomia uma característica básica dos aprendizes do século 21. Mas a *Web* não é apenas o local de se buscar informação. A rede é o local, por excelência, das interações, da colaboração, do compartilhamento. (PAIVA, 2001, p. 100)

A4-SD7: “O professor modera as discussões *on line* e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, sempre que possível, uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz. (PAIVA, 2001, p. 106)

A4-SD8 - A Web é um ambiente para se aprender inglês de forma comunicativa, pois oferece oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos (versão fraca da abordagem comunicativa – aprendendo a usar a língua) e também oferece oportunidade para o aprendiz aprender a língua através do uso da língua. (PAIVA, 2001, p. 106-107)

A4-SD9 - Usar a Internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração. (PAIVA, 2001, p. 114)

A6-SD2 - [...] ampliam-se as possibilidades de novos ambientes de aprendizagem onde aprendizes, muitas vezes excluídos das instituições presenciais de ensino, podem encontrar oportunidades de aprimorar seus conhecimentos, apesar das razões que antes os impediam de dar seguimento a seus estudos pela modalidade tradicional (presencial) de ensino. (QUEIROZ, 2004, p. 12)

A6-SD3 - [...] o ensino de línguas mediado pela tecnologia busca [...] proporcionar um novo tipo de experiência de aprendizagem na qual o aluno tem a possibilidade de não ser mais sujeito passivo no seu processo de formação. (QUEIROZ, 2004, p. 12)

A6-SD6 - [...] o ensino de línguas mediado pelo computador introduz um novo modelo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês), cujos desafios envolvem a mudança no papel do profissional, do aluno e das próprias instituições envolvidas. (QUEIROZ, 2004, p. 18)

A6-SD7 - A informática surge como um recurso de informação extremamente útil e vantajoso na motivação do professor e do aprendiz, além de incentivar a busca de formas de familiarização com a língua estrangeira e construção do conhecimento, tornando o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira mais eficaz. (QUEIROZ, 2004, p. 21)

A6-SD8 - Na WWW, professores e aprendizes podem conduzir suas pesquisas com base em material autêntico [...].(QUEIROZ, 2004, p. 22)

A6-SD10 - A grande contribuição adquirida pelos aprendizes nesse curso parece ter sido o ganho de maior autonomia por parte deles. (QUEIROZ, 2004, p. 37)

A7-SD2 – Os indicadores de comunicação [...] foram as interações que emergiram através das discussões assíncronas, via correio eletrônico, e trouxeram as representações sobre os mundos que cada agente mobilizou na tentativa de estabelecer relações *on-line*. Tais discussões propiciaram aos alunos tempo para reflexão sobre o conteúdo, fazendo com que a prática da produção escrita fosse significativa e as discussões motivadoras. (REZENDE, 2009, p. 58)

A7-SD3 - Os alunos foram levados, pelas atividades e pelos movimentos que emergem durante as atividades, a resgatar *experiências* com a leitura de imagens e a *refletir* sobre elas em uma segunda língua. Ao mesmo tempo, suas práticas comunicativas são revistas à medida que comparam o que escrevem não somente com os discursos dos outros alunos, mas também com seus próprios discursos, uma vez que o ambiente em que se encontram registra os textos para futuras visitasões. (REZENDE, 2009, p. 72)

A8-SD3 - [...] alguns gêneros digitais, como o *MSN Messenger* [...] diferenciam-se [...] da interação face a face, pela distribuição mais simétrica nas suas trocas de turnos, havendo, com isso, menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão entre os interactantes, o que é particularmente importante, sobretudo, para os alunos mais tímidos. (PINHEIRO, 2010, p. 125)

A9-SD1 - “[...] increasing motivation and interest was one of the main reasons why (we) decided to develop an email Project to creat a link between her Danish students and my Japanese students.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 273-274)

[...] motivação e interesse crescentes foram as principais razões que nos fizeram decidir a desenvolver um projeto de e-mail para criar um link entre os estudantes dinamarquese e japoneses.

A9-SD2 - “Having a ‘key-pal’ provided students with opportunities for writing in English for genuine reasons.” (FEDDERHOLDT, 2001, p.274)

Ter um colega para teclar oferece aos estudantes a oportunidade de escrever em inglês por razões legítimas.

A9-SD3 – “As technology increasingly takes centre-stage in our lives, there are potent reasons for incorporating computer literacy into the classroom, otherwise our students will be unable to function in the societies of the 21st century.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 275)

Como a tecnologia cada vez mais toma o lugar central em nossas vidas, existem razões potentes para a incorporação da alfabetização em informática na sala de aula, caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21.

A9-SD5 - “Having even limited computer experience can only stand them in good stead in their futures.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 280)

Mesmo a limitada experiência com computadores pode garantir-lhes um lugar seguro no futuro.

A10-SD1: “[...] learners do engage in significant monitoring of target language output during text chat.” (SAURO e SMITH, 2010, p. 555)

[...] aprendizes se empenham no monitoramento significativo da produção na língua alvo durante o chat.

A10-SD2: “[...] in contrast to the fleeting nature of spoken interaction, the chat window provides interlocutors with a more enduring and reviewable visual record of the exchange.” (SAURO e SMITH, 2010, p. 556)

[...] em contraste com a natureza transitória da interação falada, a janela do chat proporciona aos interlocutores um duradouro registro visual da troca.

A10-SD4: “The results of this study suggest that learners do appear to use the increased online planning time afforded by chat to engage in careful production that results in more complex language.” (SAURO e SMITH, 2010, p. 573)

Os resultados desse estudo indicam que os aprendizes parecem usar o tempo de planejamento online oferecido pelo chat para se empenhar na produção cuidadosa que resulta em uma linguagem mais complexa.

A10-SD5: “[...] chat may also be an optimal tool for the use of more specifically form-focused activities that require careful production or monitoring of complex or difficult language features.” (SAURO e SMITH, 2010, p.573)

[...] o chat pode também ser uma ótima ferramenta para o uso de atividades mais especificamente de forma focada que requerem produção cuidadosa ou monitoramento de recursos de linguagem difíceis ou complexos.

MATRIZ RELACIONAL – PROFESSOR (NEGATIVO)

OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA

A1-SD3 – “[...]o discurso sobre ensino/aprendizagem de ILEC na Internet configura, antes de tudo, a promessa da completude e da excelência, desejos que nos constituem enquanto atores educacionais.” (AMARANTE, 2009, p. 226)

A3-SD4: “[...] podemos dizer que aos professores e alunos, mesmo contando com um conjunto de materiais que lhes deem suporte à prática, não é garantida uma ação realmente transformadora.” (PEREIRA e MATTE, 2010, p. 297)

A3-SD7: “É preciso estar atento a mudanças efetivas na prática e não só no discurso [...]” (PEREIRA e MATTE, 2010, p. 303)

A5-SD2: “É inegável que a tecnologia é um produto e, como tal, depende de propaganda e de consumo. No entanto, muitas vezes lhe é atribuído um poder invencível como se pudesse, sozinha, resolver todos os problemas que temos. Esta idealização é particularmente perigosa quando se trata de tecnologia aplicada à educação. Sua utilização nesta área tem mostrado, sistematicamente, que ela constitui-se somente em *mais um meio*, e que os esforços empregados por professores e alunos é que são essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem.” (WISSMANN, 2004, p. 212)

A5-SD3: “Este estudo reforça a idéia de que o uso da tecnologia requer uma formação específica do professor, que deverá estar apto a lidar com muitos desafios e problemas que nem sempre são passíveis de previsão e planejamento.” (WISSMANN, 2004, p. 214)

MATRIZ RELACIONAL – PROFESSOR (POSITIVO)

OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA

A2-SD1 – “Webquests have gained a positive reputation among foreign language teachers because they represent a motivating and optimal way of learning a language, and simultaneously develop cooperative and problem solving skills. However, their effect on oral face to face communication skills development in ESP has been quite limited up to now.” (LABORDA, 2010, p. 286)

Webquests ganharam uma reputação positiva entre os professores de línguas estrangeiras porque eles representam uma forma motivadora e ideal de aprender uma língua e ao mesmo tempo desenvolver habilidades cooperativas e solução de problemas. Entretanto, seu efeito no desenvolvimento de habilidades de comunicação oral face-a-face em inglês para fins específicos (ESP) tem sido bastante limitados até o momento.

A3-SD5: “O efeito de sentido produzido é o de que a web 2.0 tornou os sujeitos mais atualizados para poderem se expressar em igualdade de condições e mais democraticamente. O que antes era permitido apenas a alguns, agora é direito de todos que tenham acesso aos novos recursos tecnológicos. (PEREIRA E MATTE, 2010, p. 298)

A3-SD6: A relação apresentada entre os dois suportes [Wikipédia e enciclopédia] é de substituição e não de soma, o que confirma o tema da mudança e atualização, deixando pressuposto o abandono do antigo. (PEREIRA e MATTE, 2010, p. 300)

A4-SD1 - [...] é desnecessário dizer que as tecnologias de informação deveriam fazer parte dos currículos de Letras, pois os professores deste século precisam estar tecnologicamente alfabetizados para que possam integrar essas novas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico. (PAIVA, 2001, p. 93)

A4-SD3 - No ensino tradicional, o professor é responsável por fazer ou induzir as conexões entre as informações, pois o material didático é todo previamente selecionado. Isso não significa que alguns alunos não partam em busca de outras fontes ou de outras conexões, mas essa autonomia é bem menos provável do que quando se trabalha com material da *Web*. Quando usamos o material eletrônico, é impossível prever todas as conexões que o aluno fará através das inúmeras possibilidades que o hipertexto possibilita. [...] Novos caminhos podem ser gerados a qualquer momento quando uma pessoa faz uma conexão justapondo conceitos que nunca haviam sido antes associados. Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno. (PAIVA, 2001, p. 97)

A4-SD4 - Para o professor, a *Web* é rica em infinitas possibilidades de combinações e de fonte para tarefas diversas. [...] É necessário, portanto, que os educadores se alfabetizem tecnologicamente para melhor

proveito tirarem da tecnologia. (PAIVA, 2001, p. 98)

A4-SD5 - Ao ensinar nossos alunos a buscar e processar informações armazenadas na *Web*, estaremos contribuindo para formar cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem ao longo da vida. A formação continuada é um requisito atual e a autonomia uma característica básica dos aprendizes do século 21. Mas a *Web* não é apenas o local de se buscar informação. A rede é o local, por excelência, das interações, da colaboração, do compartilhamento. (PAIVA, 2001, p.100)

A4-SD7: “O professor modera as discussões *on line* e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, sempre que possível, uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz. (PAIVA, 2001, p. 106)

A4-SD9 - Usar a Internet no ensino de inglês é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração. (PAIVA, 2001, p. 114)

A6-SD1 - [...] somos levados a pensar em processos educativos além das instituições de ensino mais tradicionais, para que a relação presencial professor/aluno possa ser transcendida e o formalismo acadêmico possa, também, ser revisto. (QUEIROZ, 2004, p. 11-12)

A6-SD6 - [...] o ensino de línguas mediado pelo computador introduz [...] um novo modelo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês), cujos desafios envolvem a mudança no papel do profissional, do aluno e das próprias instituições envolvidas. (QUEIROZ, 2004, p. 18)

A6-SD7 - A informática surge como um recurso de informação extremamente útil e vantajoso na motivação do professor e do aprendiz, além de incentivar a busca de formas de familiarização com a língua estrangeira e construção do conhecimento, tornando o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira mais eficaz. (QUEIROZ, 2004, p. 21)

A6-SD8 - Na WWW, professores e aprendizes podem conduzir suas pesquisas com base em material autêntico [...].(QUEIROZ, 2004, p. 22)

A9-SD4 - “As teachers of the project, we also learnt a lot. In particular, we found how easy it is to become ‘fossilized’ in one’s way of thinking about one’s students.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 278)
Como professores do projeto, também aprendemos bastante. Particularmente, descobrimos como é fácil nos tornarmos “fossilizados” na maneira de pensar a respeito de nossos alunos.

MATRIZ RELACIONAL – ESCOLA (NEGATIVO)

OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA

A1-SD2 – “Há de se ter em vista, ainda, que a ausência de motivação tem sido reputada como um dos fatores responsáveis pelo insucesso educacional e que tal falta de motivação é, muitas vezes, relacionada ao fato de que a escola não acompanhou o desenvolvimento tecnológico.” (AMARANTE, 2009, p. 223)

A1-SD3 – “[...]o discurso sobre ensino/aprendizagem de ILEC na Internet configura, antes de tudo, a promessa da completude e da excelência, desejos que nos constituem enquanto atores educacionais.” (AMARANTE, 2009, p. 226)

A5-SD1: “No que tange à Língua Estrangeira (LE), é preciso reconhecer que, como qualquer outra disciplina do currículo, ela também aproveita os benefícios que a tecnologia trouxe para a educação. Entretanto, esse uso não deve ser indiscriminado [...]” (WISSMANN, 2004, p. 198)

A8-SD2 - No que diz respeito à instituição escolar, percebe-se, pois que esta se encontra diante da necessidade premente de repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas, sobretudo no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem [...]. (PINHEIRO, 2010, p. 115)

MATRIZ RELACIONAL – ESCOLA (POSITIVO)

OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA

A4-SD3 - No ensino tradicional, o professor é responsável por fazer ou induzir as conexões entre as informações, pois o material didático é todo previamente selecionado. Isso não significa que alguns alunos não partam em busca de outras fontes ou de outras conexões, mas essa autonomia é bem menos provável do que quando se trabalha com material da *Web*. Quando usamos o material eletrônico, é impossível prever todas as conexões que o aluno fará através das inúmeras possibilidades que o hipertexto possibilita. [...] Novos caminhos podem ser gerados a qualquer momento quando uma pessoa faz uma conexão justapondo conceitos que nunca haviam sido antes associados. Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno. (PAIVA, 2001, p. 97)

A4-SD6 - Ao contrário da sala de aula tradicional, que muitas vezes estimula a mera imitação de modelos lingüísticos, a Internet oferece situações de comunicação autênticas. (PAIVA, 2001, p. 101-102)

A6-SD1 - [...] somos levados a pensar em processos educativos além das instituições de ensino mais tradicionais, para que a relação presencial professor/aluno possa ser transcendida e o formalismo acadêmico possa, também, ser revisto. (QUEIROZ, 2004, p. 11-12)

A6-SD2 - [...] ampliam-se as possibilidades de novos ambientes de aprendizagem onde aprendizes, muitas vezes excluídos das instituições presenciais de ensino, podem encontrar oportunidades de aprimorar seus conhecimentos, apesar das razões que antes os impediam de dar seguimento a seus estudos pela modalidade tradicional (presencial) de ensino. (QUEIROZ, 2004, p. 12)

A6-SD6 - [...] o ensino de línguas mediado pelo computador introduz um novo modelo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês), cujos desafios envolvem a mudança no papel do profissional, do aluno e das próprias instituições envolvidas. (QUEIROZ, 2004, p. 18)

A7-SD1 - [...] algumas instituições educacionais buscam inovação através da utilização de diferentes recursos tecnológicos em suas abordagens de ensino. (REZENDE, 2009, p. 58)

A9-SD3 – “As technology increasingly takes centre-stage in our lives, there are potent reasons for incorporating computer literacy into the classroom, otherwise our students will be unable to function in the societies of the 21st century.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 275)
 Como a tecnologia cada vez mais toma o lugar central em nossas vidas, existem razões potentes para a incorporação da alfabetização em informática na sala de aula, caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21.

MATRIZ RELACIONAL – ENSINO-APRENDIZAGEM (NEGATIVO)
 OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA

A3-SD3: “No discurso de defesa do uso de novas tecnologias na educação, percebemos um *fazer crer* no interior da manipulação cognitiva corroborado pela demonstração e oferecimento do objeto positivo, Web 2.0 e seus valores, ou seja, uma manipulação por tentação. (PEREIRA e MATTE, 2010, p. 296)

A5-SD1: “No que tange à Língua Estrangeira (LE), é preciso reconhecer que, como qualquer outra disciplina do currículo, ela também aproveita os benefícios que a tecnologia trouxe para a educação. Entretanto, esse uso não deve ser indiscriminado...” (WISSMANN, 2004, p. 198)

A5-SD2: “É inegável que a tecnologia é um produto e, como tal, depende de propaganda e de consumo. No entanto, muitas vezes lhe é atribuído um poder invencível como se pudesse, sozinha, resolver todos os problemas que temos. Esta idealização é particularmente perigosa quando se trata de tecnologia aplicada à educação. Sua utilização nesta área tem mostrado, sistematicamente, que ela constitui-se somente em *mais um meio*, e que os esforços empregados por professores e alunos é que são essenciais para o sucesso do ensino-aprendizagem.” (WISSMANN, 2004, p. 212)

A6-SD9 - [...] sabemos que o uso da tecnologia, principalmente a Internet, não se cerca só de vantagens e benefícios. Existem também aspectos negativos tais como dificuldade em lidar com os recursos tecnológicos, excesso de informação, lentidão no acesso à Rede [...] (QUEIROZ, 2004, p. 22)

MATRIZ RELACIONAL – ENSINO-APRENDIZAGEM (POSITIVO)
 OCORRÊNCIA/SEQUÊNCIA DISCURSIVA

A4-SD1 - [...] é desnecessário dizer que as tecnologias de informação deveriam fazer parte dos currículos de Letras, pois os professores deste século precisam estar tecnologicamente alfabetizados para que possam integrar essas novas formas de comunicação ao seu planejamento pedagógico. (PAIVA, 2001, p. 93)

A4-SD2 - [...] podemos prever que os recursos disponíveis na WEB, por serem não-lineares e multidimensionais, podem oferecer aos aprendizes um ambiente mais rico para aquisição da língua inglesa do que os materiais tradicionais. (PAIVA, 2001, p.96)

A4-SD3 - No ensino tradicional, o professor é responsável por fazer ou induzir as conexões entre as informações, pois o material didático é todo previamente selecionado. Isso não significa que alguns alunos não partam em busca de outras fontes ou de outras conexões, mas essa autonomia é bem menos provável do que quando se trabalha com material da *Web*. Quando usamos o material eletrônico, é impossível prever todas as conexões que o aluno fará através das inúmeras possibilidades que o hipertexto possibilita. [...] Novos caminhos podem ser gerados a qualquer momento quando uma pessoa faz uma conexão justapondo conceitos que nunca haviam sido antes associados. Esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno. (PAIVA, 2001, p. 97)

A4-SD5 - Ao ensinar nossos alunos a buscar e processar informações armazenadas na *Web*, estaremos contribuindo para formar cidadãos responsáveis pela construção de seu conhecimento e preparados para a aprendizagem ao longo da vida. A formação continuada é um requisito atual e a autonomia uma característica básica dos aprendizes do século 21. Mas a *Web* não é apenas o local de se buscar informação. A rede é o

local, por excelência, das interações, da colaboração, do compartilhamento. (PAIVA, 2001, p. 100)

A4-SD6 - Ao contrário da sala de aula tradicional, que muitas vezes estimula a mera imitação de modelos lingüísticos, a Internet oferece situações de comunicação autênticas. (PAIVA, 2001, p. 101-102)

A4-SD7: “O professor modera as discussões *on line* e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, sempre que possível, uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz. (PAIVA, 2001, p. 106)

A4-SD8 - A Web é um ambiente para se aprender inglês de forma comunicativa, pois oferece oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos (versão fraca da abordagem comunicativa – aprendendo a usar a língua) e também oferece oportunidade para o aprendiz aprender a língua através do uso da língua. (PAIVA, 2001, p. 106-107)

A6-SD1 - [...] somos levados a pensar em processos educativos além das instituições de ensino mais tradicionais, para que a relação presencial professor/aluno possa ser transcendida e o formalismo acadêmico possa, também, ser revisto. (QUEIROZ, 2004, p. 11-12)

A6-SD2 - [...] ampliam-se as possibilidades de novos ambientes de aprendizagem onde aprendizes, muitas vezes excluídos das instituições presenciais de ensino, podem encontrar oportunidades de aprimorar seus conhecimentos, apesar das razões que antes os impediam de dar seguimento a seus estudos pela modalidade tradicional (presencial) de ensino. (QUEIROZ, 2004, p. 12)

A6-SD3 - [...] o ensino de línguas mediado pela tecnologia busca [...] proporcionar um novo tipo de experiência de aprendizagem na qual o aluno tem a possibilidade de não ser mais sujeito passivo no seu processo de formação. (QUEIROZ, 2004, p. 12)

A6-SD4 - [...] os modelos educacionais tradicionais, há muito tempo, clamam por mudanças significativas no processo ensino/aprendizagem, e a EAD pode ser uma opção relevante nesse sentido. (QUEIROZ, 2004, p. 16)

A6-SD5 - [...] pois o que se espera é que, em um futuro próximo, a EAD possa contribuir, mais ainda, para um ensino cada vez mais democrático e motivador. (QUEIROZ, 2004, p. 17)

A6-SD6 - [...] o ensino de línguas mediado pelo computador introduz um novo modelo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês), cujos desafios envolvem a mudança no papel do profissional, do aluno e das próprias instituições envolvidas. (QUEIROZ, 2004, p. 18)

A6-SD7 - A informática surge como um recurso de informação extremamente útil e vantajoso na motivação do professor e do aprendiz, além de incentivar a busca de formas de familiarização com a língua estrangeira e construção do conhecimento, tornando o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira mais eficaz. (QUEIROZ, 2004, p. 21)

A7-SD1 - [...] algumas instituições educacionais buscam inovação através da utilização de diferentes recursos tecnológicos em suas abordagens de ensino. (REZENDE, 2009, p. 58)

A7-SD2 – Os indicadores de comunicação [...] foram as interações que emergiram através das discussões assíncronas, via correio eletrônico, e trouxeram as representações sobre os mundos que cada agente mobilizou na tentativa de estabelecer relações no *on-line*. Tais discussões propiciaram aos alunos tempo para reflexão sobre o conteúdo, fazendo com que a prática da produção escrita fosse significativa e as discussões motivadoras. (REZENDE, 2009, p. 58)

A7-SD3 - Os alunos foram levados, pelas atividades e pelos movimentos que emergem durante as atividades, a resgatar *experiências* com a leitura de imagens e a *refletir* sobre elas em uma segunda língua. Ao mesmo tempo, suas práticas comunicativas são revistadas à medida que comparam o que escrevem não somente com os discursos dos outros alunos, mas também com seus próprios discursos, uma vez que o ambiente em que se encontram registra os textos para futuras visitas. (REZENDE, 2009, p. 72)

A8-SD1 - [...] a inserção das tecnologias da informação e da comunicação na vida cotidiana dos cidadãos tem se tornado um evento cada vez mais marcante, porque, entre outras coisas, é capaz de reordenar o próprio modo como o ser humano interage e se integra socialmente. (PINHEIRO, 2010, p. 114)

A8-SD3 - [...] alguns gêneros digitais, como o *MSN Messenger* [...] diferenciam-se [...] da interação face a face, pela distribuição mais simétrica nas suas trocas de turnos, havendo, com isso, menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão entre os interactantes, o que é particularmente importante, sobretudo, para os alunos mais tímidos. (PINHEIRO, 2010, p. 125)

A9-SD3 – “As technology increasingly takes centre-stage in our lives, there are potent reasons for incorporating computer literacy into the classroom, otherwise our students will be unable to function in the societies of the 21st century.” (FEDDERHOLDT, 2001, p. 275)

Como a tecnologia cada vez mais toma o lugar central em nossas vidas, existem razões potentes para a incorporação da alfabetização em informática na sala de aula, caso contrário nossos alunos serão incapazes de funcionar nas sociedades do século 21.

A10-SD4: “The results of this study suggest that learners do appear to use the increased online planning time afforded by chat to engage in careful production that results in more complex language.” (SAURO e SMITH, 2010, p. 573)

Os resultados desse estudo indicam que os aprendizes parecem usar o tempo de planejamento online oferecido pelo chat para se empenhar na produção cuidadosa que resulta em uma linguagem mais complexa.

A10-SD5: “[...] chat may also be an optimal tool for the use of more specifically form-focused activities that require careful production or monitoring of complex or difficult language features.” (SAURO e SMITH,

2010, p.573)

[...] o chat pode também ser uma ótima ferramenta para o uso de atividades mais especificamente de forma focada que requerem produção cuidadosa ou monitoramento de recursos de linguagem difíceis ou complexos.