

O discurso sobre as novas tecnologias no campo CALL: a construção do “tradicional” e do “novo”

Discourse on new technologies in the field of CALL: the construction of the “traditional” and the “new”

*Edmundo Narracci Gasparini**
gaspar@ufsj.edu.br
Universidade Federal de São João del-Rei

RESUMO: Com base na Análise do Discurso elaborada por Michel Pêcheux, tomamos como objeto de reflexão o campo CALL (*Computer Assisted Language Learning*-Aprendizagem de Línguas Mediada por Computadores). Foram analisados artigos científicos que discutem as novas tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, com o objetivo de abordar a construção discursiva do “tradicional” e do “novo”. A análise realizada indicou que, no âmbito do CALL, o “tradicional” é construído, em oposição ao “novo”, como espaço desestimulante onde o professor controla a dinâmica da aula, em que não se fomenta colaboração, interação ou autonomia entre os alunos. A dicotomia “tradicional x novo” desponta, portanto, como efeito ideológico de evidência, idealizando o “novo” em detrimento do “tradicional”.

PALAVRAS-CHAVE: CALL. Novas tecnologias. Discurso. Ideologia.

ABSTRACT: Based upon Michel Pêcheux’s discourse analysis, we reflected on the CALL (*Computer Assisted Language Learning*) field by analyzing scientific articles which discuss new technologies in foreign language teaching and learning. Our aim was to investigate the discursive construction of the “traditional” and the “new.” The analysis carried out indicated that in the field of CALL the “traditional” is constructed in contrast with the “new,” as a discouraging space in which teachers control the lessons, and collaboration, interaction and autonomy are not fostered among learners. The dichotomy “traditional x new” appears, then, as pure ideological evidence which idealizes the “new” to the detriment of the “traditional.”

KEYWORDS: CALL. New technologies. Discourse. Ideology.

* Professor do Departamento de Letras, Artes e Cultura e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei.

1 Considerações iniciais

Numa parcela expressiva das formações sociais contemporâneas, os desenvolvimentos tecnológicos exercem efeitos significativos nas relações que se desdobram em âmbito social, afetando “o modo como vivemos e pensamos nossas vidas tanto na esfera privada quanto na pública” (MOITA LOPES, 2016, p. 22). No que se refere à educação, e particularmente ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, são também significativos os efeitos que os avanços tecnológicos exercem nas práticas pedagógicas. Referindo-se ao impacto que as novas tecnologias¹ exercem no trabalho com línguas estrangeiras, Franco (2008) afirma que “O papel da internet no processo de aprendizagem de língua estrangeira, considerando-se a atual sociedade da informação, é de absoluta importância” (FRANCO, 2008, p. 146).

O impacto das novas tecnologias nas práticas de ensino de línguas estrangeiras vem acompanhado de efeitos significativos em termos de teorização. No âmbito da Linguística Aplicada, há ampla produção acadêmica acerca da presença e dos efeitos das novas tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas. Importa mencionar, a esse respeito, o campo de estudos denominado CALL (Computer Assisted Language Learning, Aprendizagem de Línguas Mediada por Computadores) que, no âmbito da Linguística Aplicada, “trabalha especificamente com a relação tecnologia/ensino de línguas” (JORGE MARTINS; MOREIRA, 2012, p. 253). No presente artigo, tomamos este campo de estudos como objeto de reflexão, fundamentando-nos na Análise do Discurso elaborada por Michel Pêcheux.

Diferentes autores têm se debruçado sobre o campo CALL e sua produção acadêmica. Warschauer (1998) discute as abordagens de pesquisa sobre computadores em aulas de línguas. Segundo o autor, na “abordagem determinista” o computador é considerado uma máquina toda poderosa que, por si mesma, seria capaz de produzir determinados efeitos e resultados no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Por contraste, a “abordagem instrumental” fundamenta-se na ideia de que as tecnologias seriam puros instrumentos, disponíveis para servir

¹ A título de delimitação, trazemos aqui a contribuição de Cunha e Souza (2009), de acordo com a qual as novas tecnologias da informação e comunicação referem-se aos métodos e tecnologias que surgiram com a revolução informacional, a partir da década de 1990, com o intuito de comunicação. Segundo os autores, tais tecnologias referem-se à digitalização de informações, na forma de texto, imagem, vídeo ou som, e sua transmissão em redes.

aos propósitos dos usuários. Warschauer indica que se por um lado tal abordagem retira a ênfase da tecnologia em si, ela deixa de abordar uma questão essencial, referente à forma pela qual estas afetam o aprendiz e o próprio processo de aprendizagem de línguas. O autor sugere então que as pesquisas sejam guiadas por uma “abordagem crítica”, a partir da qual a tecnologia não é vista como ferramenta neutra ou como resultado determinado, mas como “uma cena de luta entre diferentes forças sociais” (WARSCHAUER, 1998; tradução nossa²).

Amaral (2011) discute o estado da arte no campo CALL e apresenta a distinção entre duas abordagens de pesquisa no campo, quais sejam: o “CALL estabelecido” e o “CALL emergente”. Na primeira abordagem, o foco é a avaliação e a incorporação de tecnologia existente na prática de ensino e aprendizagem de línguas. Na segunda, as pesquisas concentram-se no desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias levando em consideração o processo de ensino e a aprendizagem. Defendendo o equilíbrio entre as duas abordagens e a natureza interdisciplinar do campo, o autor refere-se ao sentimento, partilhado por alguns membros da comunidade CALL, de que a pesquisa realizada carece da fundamentação teórica apropriada e do rigor científico encontrado em outras disciplinas.

Reis (2012) identifica três fases de pesquisa sobre o campo CALL no Brasil a partir da análise de artigos, dissertações e teses. Na primeira fase, as discussões centraram-se nas implicações do uso das novas tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e nas maneiras pelas quais as tecnologias poderiam facilitar a aprendizagem de uma língua estrangeira. A segunda fase de pesquisa tinha como foco, segundo Reis, a análise e a elaboração de materiais didáticos para o contexto digital, com intensificação da investigação de gêneros emergentes nesse contexto. Por fim, a terceira fase caracterizou-se pela avaliação de atividades para o ensino de línguas estrangeiras assim como pelo relato de experiências realizadas na área. A autora conclui sua reflexão afirmando que as pesquisas no campo CALL “carecem de mais sistematização para ser possível descrever com mais detalhes a agenda de pesquisa na área de CALL” (REIS, 2012, p. 26).

² No original em inglês, “a scene of struggle between different social forces”.

Gasparini (2019) investigou o discurso acerca das novas tecnologias na teorização sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, baseando-se na análise de artigos científicos. Segundo o autor, tal discurso configura-se sob os efeitos de dois outros, quais sejam, o “discurso do material didático” e o “discurso da tecnologia em si”. Sob os efeitos do primeiro, as novas tecnologias configuram-se como instrumentos neutros dependentes da maneira pela qual são utilizados por professores e alunos³. Em relação ao segundo, o trabalho indicou que as novas tecnologias parecem como promessa, garantia de sucesso e felicidade na aprendizagem de línguas estrangeiras⁴. De acordo com Gasparini (2019), o discurso acerca das novas tecnologias caracteriza-se por uma tentativa de excluir a tecnologia em si, uma vez que, de acordo com os efeitos de sentido do discurso do material didático, enfatiza-se a forma de utilização das novas tecnologias. Contudo, o elemento que se tenta excluir não deixa de exercer efeitos de sentido no discurso acerca das novas tecnologias. Segundo o autor, há uma relação de “embate” entre ambos os discursos, embate constitutivo do discurso acerca das novas tecnologias na teorização.

Partindo do trabalho realizado por Gasparini (2019), o presente artigo fundamenta-se na Análise do Discurso de Michel Pêcheux para investigar o discurso sobre as novas tecnologias no campo CALL, discorrendo, porém, sobre a construção discursiva do “tradicional” e do “novo” em artigos científicos. De forma a abordar tal construção, analisamos vinte artigos publicados ao longo de dez anos (de 2007 até 2016) em um periódico de Linguística Aplicada; artigos que discutem as novas tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Por contraste aos trabalhos de Amaral (2011) e Reis (2012), que mapeiam a pesquisa no campo CALL e apontam para alguns de seus desafios, o presente artigo alinha-se à perspectiva discursiva na qual se insere o trabalho de Gasparini (2019) e aborda o campo CALL como um campo discursivo.

³ Gasparini (2019) problematizou a configuração das novas tecnologias como instrumentos neutros, pois a ênfase na questão do “uso” das novas tecnologias como ferramenta neutra elide o ponto em que o “usuário” das novas tecnologias é, por elas, subjetivado. O autor indicou que a utilização das novas tecnologias se articula a formas de subjetivação que caracterizam o novo capitalismo do fim do século XX e início do século XXI.

⁴ Pode ser frutífera a tentativa de estabelecer uma relação entre os discursos identificados por Gasparini (2019) e as perspectivas de pesquisa discutidas por Warschauer (1998). Nessa perspectiva, o discurso do material didático poderia ser aproximado da “abordagem instrumental”, ao passo que o discurso da tecnologia em si poderia articular-se à “abordagem determinista”.

Na próxima seção, abordaremos os elementos teórico-metodológicos que fundamentam o trabalho.

2 Fundamentação teórico-metodológica

De acordo com Michel Pêcheux (1997a), o discurso não corresponde a uma transmissão de informação de um destinador a um destinatário, mas sim a efeitos de sentido entre interlocutores. Eis um ponto essencial para o campo dos estudos discursivos e para a análise realizada neste artigo: no que se refere ao discurso, não é de comunicação de sentidos que se trata, mas de efeitos de sentido (re)produzidos no ato de tomada da palavra. Na análise realizada aqui, propusemo-nos a abordar os efeitos de sentido sobre o “tradicional” e o “novo” (re)produzidos em artigos que, no âmbito do campo CALL, discutem as novas tecnologias no trabalho com línguas estrangeiras.

O discurso é, assim, espaço de (re)produção de sentidos entre interlocutores. Porém, tais interlocutores configuram-se não tanto como indivíduos, mas como sujeitos. A esse respeito, importa lembrar que, de acordo com Althusser (1998), a ideologia interpela o indivíduo em sujeito. A partir da teorização de Althusser acerca da ideologia, pode-se então afirmar que se trata, para Pêcheux, de um sujeito que fala afetado por uma ilusão, qual seja, a de que tem controle sobre o que diz. Sua condição de sujeito indica, contudo, que ele necessariamente desconhece aquilo que determina o seu dizer.

A determinação dos efeitos de sentido no / pelo discurso – determinação que escapa ao sujeito – pode ser abordada a partir do conceito de processo discursivo. Segundo Pêcheux (1988), o processo discursivo refere-se ao “sistema de relações de substituição, paráfrase, sinonímias, etc., que funcionam *entre elementos linguísticos* – 'significantes' – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 1988, p. 161, destaque do autor). Sobre o conceito de processo discursivo proposto por Pêcheux, importa levantar dois pontos.

Em primeiro lugar, os efeitos de sentido no âmbito de um processo discursivo são produzidos a partir da relação entre elementos linguísticos, ou seja, entre significantes. A estrutura da língua é, assim, um elemento fundamental na análise do discurso proposta por Pêcheux. E o ponto essencial é que os efeitos de sentido,

desdobrando-se a partir da relação entre significantes no âmbito de um processo discursivo, escapam ao sujeito.

Em segundo lugar, cabe destacar que o processo discursivo se desdobra no âmbito de uma formação discursiva, definida por Pêcheux (1988) e por Pêcheux, Haroche e Henry (1990) como espaço que configura o que pode e deve ser dito a partir de uma posição numa conjuntura social. Determinando o que pode e deve ser dito a partir de uma posição no jogo de relações sociais, a formação discursiva é, essencialmente, lugar de interpelação do indivíduo em sujeito, que desconhece as determinações do que diz.

Fundamental para a Análise do Discurso elaborada por Michel Pêcheux é a dimensão do interdiscurso, considerada como “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1988, p. 162). O conceito de interdiscurso indica que um discurso é sempre afetado / constituído por outros discursos. Uma formação discursiva não se configura como um bloco fechado, pois mantém relações constitutivas com outras formações. Acerca deste ponto, torna-se relevante a indicação de Courtine (2014) acerca das relações que uma formação discursiva mantém com outras, uma vez que é afetada pelo interdiscurso. Se uma formação discursiva configura o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura social, ela não está isolada das relações contraditórias estabelecidas com outras formações:

Se uma dada FD não é isolável das relações de desigualdade, de contradição ou de subordinação que marcam sua dependência em relação ao “‘todo complexo com dominante” [...] das FD, intrincado no complexo da instância ideológica, e se nomeamos “*interdiscurso*” esse todo complexo com dominantes das FD, então é preciso admitir que o estudo de um processo discursivo no interior de uma dada FD *não é dissociável* do estudo da determinação desse processo discursivo por seu interdiscurso (COURTINE, 2014, p. 73; destaques do autor)

Para os propósitos deste artigo, importa destacar que o trabalho de Gasparini (2019), mencionado acima, aponta justamente para o jogo interdiscursivo que constitui o discurso acerca das novas tecnologias na teorização. De acordo com o autor, a formação discursiva que constitui as novas tecnologias como objeto discursivo constitui-se por dois outros discursos, que mantêm entre si uma relação de embate: o discurso do material didático, de acordo com o qual as novas tecnologias configuram-se como instrumento na dependência da forma pela qual são

utilizadas, e o discurso da tecnologia em si, a partir do qual as novas tecnologias configuram-se como promessa, garantia de sucesso e felicidade na aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao longo da análise realizada neste artigo, teremos a oportunidade de vislumbrar os discursos identificados por Gasparini (2019), assim como o jogo interdiscursivo que seu trabalho revela.

De forma a abordar a construção do “tradicional” e do “novo” no discurso sobre as novas tecnologias no campo CALL, analisaremos artigos científicos que discutem as novas tecnologias no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Optamos por analisar artigos científicos em função de sua extensão reduzida, o que possibilita abordar um escopo mais amplo da pesquisa no campo CALL. De início, planejávamos analisar artigos provenientes de oito periódicos distintos, publicados ao longo de dez anos (de 2007 até 2016). Fizemos então uma seleção inicial de 112 artigos (a partir de seus títulos e resumos) e realizamos uma análise preliminar deste material. O grande número de dados obtidos demandou que reduzíssemos o material de análise e concentrássemos nossos esforços na análise de vinte artigos provenientes de um único periódico, o *Horizontes de Linguística Aplicada*⁵. Baseados na análise preliminar dos 112 artigos inicialmente selecionados, consideramos que o estudo dos vinte artigos a ser realizado aqui permitirá analisar de forma satisfatória o discurso sobre as novas tecnologias no campo CALL e a construção do “tradicional” e do “novo” neste discurso.

Constituímos nosso *corpus* destacando, dos artigos analisados, sequências discursivas que permitem vislumbrar a “inscrição de efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1994, p. 63), efeitos engendrados por meio da construção, via discurso, do “novo” e do “tradicional”. A análise das sequências discursivas fundamentou-se na oposição sugerida por Pêcheux (1988) entre base linguística e processo discursivo. É sobre a língua tomada como uma base – materialidade regida por leis sintáticas, morfológicas e fonológicas, abordáveis no âmbito da Linguística – que se realizam os processos discursivos que constituem o sentido, conforme apontamos acima. A partir da oposição proposta por Pêcheux (1988) entre processo discursivo e base linguística, a análise das sequências discursivas deu-se na alternância entre descrição (da materialidade linguística) e interpretação que,

⁵ Publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

articulada à descrição, remete a “efeitos linguísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1994, p. 63).

As sequências discursivas que constituem o *corpus* do trabalho foram descritas de forma a desvelar o “sistema de relações de substituição, paráfrase, sinonímias, etc., que funcionam *entre elementos linguísticos* – 'significantes' – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 1988, p. 161, destaque do autor), sistema de relações significantes que configura o “tradicional” e o “novo” como objetos discursivos. É, portanto, na alternância entre a descrição de arranjos significantes e a interpretação do analista (cf. Pêcheux, 1997b) que realizaremos a análise dos artigos provenientes do periódico *Horizontes de Linguística Aplicada*.

Passemos agora à análise do *corpus*.

3 Análise

3.1 O “tradicional” e o “novo”

Apresentamos de início a seguinte sequência discursiva, destacada de artigo que aborda a “tecnologia educativa”:

SD⁶ 1

O uso das novas tecnologias na sala de aula não garante um processo de ensino e aprendizagem inovador, centrado no aluno e nas suas necessidades. O professor tradicional que gosta das aulas centradas em si mesmo, por exemplo, tenderá a utilizar as novas tecnologias para concentrar ainda mais o processo, enquanto o professor que reconhece a importância de mudanças na sala de aula terá mais facilidade para pensar em formas de utilizar as tecnologias para modificar o processo tradicional e conservador que ainda prevalece em várias escolas. Essa é a questão-chave para a tecnologia educativa: desenvolver novas metodologias para sua incorporação no processo de ensino e aprendizagem – o qual não envolve apenas o ambiente de sala de aula presencial, mas está muito além dele – de modo a educar os jovens de acordo com as exigências complexas da sociedade globalizada. A construção, organização e processamento do conhecimento precisam ser mais interativas, flexíveis e amplas. Para Coutinho (2007), o novo cenário mundial exige “uma abordagem holística do processo educacional que passa pela integração da tecnologia no currículo com vista a uma expansão do mesmo e a uma participação mais ativa dos

⁶ Sequência Discursiva.

alunos no processo de ensino/aprendizagem” (COUTINHO, 2007, p. 8).⁷

Vislumbramos em SD1 efeitos de sentido provenientes do discurso do material didático (cf. Gasparini, 2019), a partir dos quais as “novas tecnologias” são construídas como instrumento utilizado pelo professor, mas como instrumento neutro, uma vez que *o professor tradicional tenderá a utilizar as novas tecnologias para concentrar ainda mais o processo*, ao passo que *o professor que reconhece a importância de mudanças terá mais facilidade para pensar em formas de utilizar as tecnologias para modificar o processo tradicional e conservador*. Um instrumento que seria, portanto, dependente da forma pela qual é utilizado pelo professor.

De SD1, importa abordar o enunciado *O uso das novas tecnologias na sala de aula não garante um processo de ensino e aprendizagem inovador, centrado no aluno e nas suas necessidades*. Tal ausência de garantia deve-se, como se vê na seqüência, ao fato de que as “novas tecnologias” seriam um instrumento dependente da maneira pela qual é utilizado pelo professor, isto é, um instrumento neutro, como indicamos acima. Contudo, importa acrescentar que o referido enunciado configura *um processo de ensino e aprendizagem inovador, centrado nos alunos e nas suas necessidades* como um ideal a ser alcançado. A esse respeito, interessa também destacar a injunção de acordo com a qual, nesse horizonte de “inovação”, *A construção, organização e processamento do conhecimento precisam ser mais interativas, flexíveis e amplas*. E também a configuração, na citação de outro autor (Coutinho), da *participação mais ativa dos alunos no processo educacional* como algo a ser alcançado em função do que o *novo cenário mundial exige: a integração da tecnologia no currículo*. A análise de SD1 permite vislumbrar um ideal de inovação no ensino e aprendizagem de línguas que passa por uma “centralização no aluno”, por uma *participação mais ativa* do mesmo no processo e pela construção do conhecimento mais *interativa, flexível e ampla* (devendo estender-se para além do *ambiente de sala de aula presencial*). Um uso “inovador” das “novas tecnologias” englobaria tais elementos e se configura como um ideal a ser atingido.

⁷ Excerto do artigo intitulado Reflexões sobre a tecnologia educativa: conceitos e possibilidades (SOUZA; CUNHA, 2009, p. 88). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontes/article/view/719>.

Acerca de SD1, importa por fim indicar que a configuração do que seria *um processo de ensino e aprendizagem inovador* se dá numa relação de oposição com um *processo tradicional e conservador que ainda prevalece em várias escolas*. A dicotomia “novo/inovador x velho/antigo/tradicional” aparece aqui articulada ao processo de ensino e aprendizagem, sendo que, por contraponto ao *inovador*, o *tradicional* é configurado como processo em que não haveria uma centralização no aluno e nas suas “necessidades”. Vale destacar, a esse respeito, a menção a um *professor tradicional*, que *gosta das aulas centradas em si mesmo*, e que *tenderá a utilizar as novas tecnologias para concentrar ainda mais o processo*. O “tradicional”, portanto, desponta como espaço de centralização na figura do professor.

SD2 é proveniente de artigo que investigou a utilização das novas tecnologias por professores de diferentes línguas estrangeiras:

SD2

Uma forma também tradicional de educação ocorre em algumas atividades de ensino assistidas por computador. Embora a tecnologia seja avançada, a forma como é usada, em muitos casos, é bem convencional [...]. Os alunos, isolados, em interação exclusiva com o computador e o conteúdo, dispersam seus pensamentos. O uso continuado e isolado da mídia cansa e os alunos logo desanimam. A preocupação da educação deve ir além [KENSKI, 2005, p.72,73].

No excerto, Kenski (2005) ressalta que há muitos casos em que ocorre um mau uso da tecnologia, de forma tradicional expositiva, sem o uso em sua potencialidade inovadora. Da mesma forma, Ertmer et al. (2009) acreditam que, para que o professor integre a tecnologia em sua prática de maneira adequada, são necessárias mudanças em quatro dimensões: conhecimento tecnológico, confiança, crenças pedagógicas e cultura escolar.⁸

Nesta sequência, que se inicia com uma citação, persiste a perspectiva de uma integração *adequada* da *tecnologia*, o que projeta um ideal referente a tal integração. Os efeitos de sentido produzidos no discurso do material didático (cf. GASPARINI, 2019), a partir dos quais as “novas tecnologias” comparecem como instrumento neutro, vêm em SD2 acompanhados da construção de uma dicotomia referente à *forma como é usada a tecnologia*. Opõe-se, assim, *o uso em sua potencialidade inovadora ao mau uso da tecnologia, de forma tradicional expositiva*, na qual os alunos trabalham *isolados, em interação exclusiva com o computador e o*

⁸ Excerto do artigo intitulado A integração de TDICs na prática de ensino de professores de línguas estrangeiras: análise do conhecimento tecnológico pedagógico (DEL MONICO; ROZENFELD, 2016, p. 74). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1460>.

conteúdo. Percebe-se aqui, portanto, mais um elemento da construção do que seria o “tradicional” (em oposição ao “inovador”): espaço em que os conteúdos seriam abordados de forma *expositiva*, espaço de *interação exclusiva com o computador e o conteúdo* – isto é, espaço onde supostamente não haveria interação entre os aprendizes.

A próxima sequência discursiva foi retirada de artigo que aborda o potencial de dois aplicativos no ensino e na aprendizagem de inglês como língua estrangeira:

SD3

O uso crescente da internet e todos os seus recursos para a execução de tarefas e a compreensão de textos nas aulas de Língua Inglesa é uma realidade que não pode ser mais olvidada. Destaca-se tal realidade, uma vez que cresce o interesse na produção de estudos empíricos que abordam as perspectivas dos professores sobre o ensino nesses ambientes virtuais em que os alunos se utilizam o tempo todo das mais variadas ferramentas para se comunicar, conhecer pessoas e buscar informações, rompendo os conceitos de aprendizagem tradicional, com o professor como o centro do conhecimento (PAIVA, 2013).⁹

Em SD3, a *aprendizagem tradicional* é construída por meio de um contraponto com o ensino *em ambientes virtuais*, nos quais *os alunos se utilizam o tempo todo das mais variadas ferramentas para se comunicar, conhecer pessoas e buscar informações*. É, portanto, em oposição ao meio virtual, ao *uso crescente da internet e todos os seus recursos*, que se configura a *aprendizagem tradicional* em SD3. Destaca-se também que a *aprendizagem tradicional* seria aquela que tem o *professor como o centro do conhecimento*. Em oposição ao ensino *em ambientes virtuais*, a *aprendizagem tradicional* seria então “centrada no professor”. Nessa relação de oposição, o *ensino em ambientes virtuais* desponta, portanto, como espaço que não teria o *professor como centro do conhecimento*.

A próxima sequência discursiva foi destacada de artigo que aborda a tecnologia educativa:

⁹ Excerto do artigo intitulado Busuu e Babbel: reflexões acerca do potencial de contribuição de aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (SABOTA; PEIXOTO, 2015, p.175). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1415>.

SD4

As tecnologias permitem diversos e variados usos e, para Moran (1995), o poder de encantamento e sedução está nisso. O professor deve utilizar sua “imaginação tecnológica” para transformar as NTIC em ferramentas pedagógicas, criando usos inovadores e até mesmo inesperados para elas. O uso das tecnologias não deve ser, pois, enfeite para a sala de aula, uma maneira de impressionar o aluno. Elas não devem visar à concepção tradicional de educação de acúmulo de conhecimento, mas a uma mudança de paradigma, que vise à aprendizagem de habilidades que a sociedade moderna exige de nós. Não se deseja memorizadores de informações, mas seres humanos capazes de revolver problemas, encontrar soluções diferentes para esses problemas, pessoas criativas, capazes de colaborar. Moreira e Kramer (2007) colocam ainda outras habilidades que os alunos devem desenvolver: coragem, lealdade, capacidade de resolver problemas e satisfazer-se com sucesso.¹⁰

Em SD4, desenha-se novamente uma oposição entre o “inovador” e o “tradicional”, oposição que vem acompanhada de uma série de injunções envolvendo o professor (que *deve utilizar sua “imaginação tecnológica”*), *o uso das tecnologias* (que *não deve ser enfeite para a sala de aula, uma maneira de impressionar o aluno*) e os alunos (que *devem desenvolver habilidades*). Tais injunções colocam em cena, mais uma vez, um ideal referente ao uso das novas tecnologias. Trata-se, para o professor que desponta em SD4, de criar *usos inovadores e inesperados* para as novas tecnologias (ele *deve utilizar sua “imaginação tecnológica”*), em conformidade com *a aprendizagem de habilidades que a sociedade moderna exige de nós*. Por seu turno, tais tecnologias *não devem visar à concepção tradicional de educação de acúmulo de conhecimento*, prescrição na qual vislumbramos uma configuração específica do tradicional. De um lado, portanto, a inovação “exigida” pela *sociedade moderna*; por outro, o tradicional como *acúmulo de conhecimento* e como espaço que produz *memorizadores de informações*.

Vejamos SD5, retirada do mesmo artigo de onde provém SD4:

SD5

As metodologias de trabalho com as novas tecnologias precisam ser desenvolvidas. Não basta preparar uma apresentação em *PowerPoint* e ler o que está escrito nela para os alunos e esperar que eles copiem. Isso seria apenas um quadro negro diferente, seria transpor uma metodologia tradicional para o mundo virtual.¹¹

¹⁰ Souza e Cunha (2009, p. 88-89). Ver link para o artigo na nota de rodapé 7.

¹¹ Souza e Cunha (2009, p. 95). Ver link para o artigo na nota de rodapé 7.

Interessa destacar de SD5 a configuração do que seria uma *metodologia tradicional*: ler o que está escrito – seja no quadro, seja fazendo uso do PowerPoint – para os alunos copiarem. As novas tecnologias, em relação metafórica com o PowerPoint, despontam aqui como uma ferramenta a ser utilizada, mas de uma maneira que não seja *tradicional*. A construção das novas tecnologias como ferramenta neutra, na dependência de uma metodologia de trabalho, vem acompanhada de uma configuração específica do *tradicional*: ler o que está escrito para os alunos copiarem. Em outras palavras, o questionamento da tecnologia em si, efeito de sentido articulado ao discurso do material didático, vem em SD 6 acompanhado de uma desvalorização da *metodologia tradicional*.

De artigo que aborda o potencial de dois aplicativos para o ensino e a aprendizagem de inglês, extraímos a seguinte sequência discursiva:

SD6

Com as análises aqui desenvolvidas a respeito dos aplicativos e de suas ferramentas na aprendizagem de línguas, percebemos como a atualidade favorece que alunos, mesmo sem muitos recursos financeiros, se engajem em um curso de línguas. Além disso, percebemos que é possível inserir esses recursos tecnológicos no processo de ensino de LE, como o inglês, com vistas a transformar a realidade tradicional da aula e proporcionar mudanças no processo educativo, fomentando a busca do aluno por colaboração e autonomia.¹²

Nesta sequência, coloca-se no horizonte o ideal de uma *transformação da realidade tradicional da aula* através da *inserção de recursos tecnológicos no processo de ensino de LE*. A transformação da *realidade tradicional* se dá, como se vê em SD6, pela utilização de *aplicativos e de suas ferramentas na aprendizagem de línguas*. O “tradicional” desponta, portanto, em oposição à inserção de *recursos tecnológicos* no trabalho com línguas estrangeiras. Importa também destacar que, em oposição à *realidade tradicional da aula*, coloca-se no horizonte o ideal de uma *busca do aluno por colaboração e autonomia*. O *tradicional*, portanto, parece ser configurado como espaço que não fomenta autonomia ou colaboração.

A próxima sequência discursiva foi destacada de artigo que aborda a aprendizagem de línguas *in-tandem*:

¹² Sabota e Peixoto (2015, p.185). Ver link para o artigo na nota de rodapé 9.

SD7

Segundo Martins (2005, p. 63), “a escola, quando orientada por princípios inovadores, dará outro rumo aos métodos de ensino e aprendizagem.” Com a chegada das novas tecnologias, a escola tradicional encontra-se em um período de transição entre velhas e novas práticas, portanto irá deparar-se com os desafios de desenvolver projetos pedagógicos que contemplem as inovações tecnológicas e de assumir posturas que promovam a interatividade entre alunos, com oportunidade de abandonar modelos de ensino que se tornaram desestimulantes e que não acompanharam as transformações da sociedade”.

Por pertencer a uma era transformada pelas novas tecnologias, o aluno de hoje necessita de uma escola que atenda suas necessidades. O professor, que tem assumido um papel controlador na administração da dinâmica da aula, assumirá outras funções, tais como orientar os alunos no seu processo de aprendizagem que, agora, será complementado por recursos tecnológicos. Dentre outras inovações, esses recursos permitirão que os alunos frequentem ambientes virtuais, onde terão autonomia em sua experiência de aprendizagem (MARTINS, 2005).¹³

Destaquemos o enunciado *Com a chegada das novas tecnologias, a escola tradicional encontra-se em um período de transição entre velhas e novas práticas*, a partir do qual ficam desenhadas as dicotomias “escola tradicional x novas tecnologias” e “velhas x novas práticas”. Coloca-se, para a *escola tradicional*, o *desafio de desenvolver projetos pedagógicos que contemplem as inovações tecnológicas*, e também o de *promover a interatividade entre os alunos*. O tradicional, em SD7, é configurado como *desestimulante*, como elemento que *não acompanha as transformações da sociedade*. Aqui, a “inovação” está, de forma explícita, articulada aos *recursos tecnológicos* e a uma promoção da *interatividade entre os alunos*.

Em relação a uma *era transformada pelas novas tecnologias*, o professor – que *tem assumido um papel controlador na administração da dinâmica da aula* – *assumirá outras funções, tais como orientar os alunos no seu processo de aprendizagem*. Configura-se aqui uma oposição entre um antes (controlar a dinâmica da aula) e um depois (orientar os alunos) no que concerne às funções do professor. Com tal mudança, o processo de aprendizagem *será complementado com recursos tecnológicos, que permitirão que os alunos frequentem ambientes virtuais, onde terão autonomia em sua experiência de aprendizagem*.

¹³ Excerto do artigo intitulado Aprendizagem de línguas in-tandem: um suporte inovador na aprendizagem de língua inglesa (NUNES; RAMOS, 2011, p. 113). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/965>.

De um lado, portanto, o “tradicional / velho”, comparecendo em SD7 como *desestimulante*, não acompanhando as *transformações da sociedade*, espaço no qual o professor assume um *papel controlador* na aula. De outro, o “inovador”, construído como espaço no qual as *inovações tecnológicas* são contempladas e no qual se promove uma *interatividade entre os alunos*, no qual o professor assume a função de *orientar os alunos*. E também espaço em relação ao qual uma promessa é feita: nos *ambientes virtuais*, os alunos *terão autonomia em sua experiência de aprendizagem*. Em SD7, portanto, os *ambientes virtuais* comparecem como garantia de autonomia do aluno. Vislumbramos aqui os efeitos de sentido produzidos no âmbito do discurso da tecnologia em si (cf. GASPARINI, 2019), de acordo com os quais as novas tecnologias despontam como “uma garantia de autonomia, eficácia e felicidade no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras” (GASPARINI, 2019, p. 896).

A seguinte sequência foi extraída de artigo que aborda uma experiência com sala de bate-papo (chat) no contexto do ensino de língua inglesa em uma escola pública:

SD8

O experimento durante aulas de LE (inglês) consistiu apenas numa tentativa de observar o que se tornou viável ou não em termos de uso do computador e da internet como recursos à disposição de professores de LE (inglês). Ao usarem o chat, o formato de aula rompeu com a condição tradicional e esquemática de ensino e valorizou a própria ação do aluno em investir em sua aprendizagem. As ações em sala com a proposta efetivada reconfiguraram-se com a autonomia e maior participação do aluno como agente do seu próprio conhecimento, ou seja, os alunos foram o foco e a professora teve o papel de facilitadora no processo de ensino/aprendizagem.

Ressaltamos que a maioria dos alunos investiu na tarefa de modo autônomo, fato que propiciou a busca por soluções práticas durante a produção do bate-papo, isto é, durante a construção de sentidos para as interações e comunicação em tempo real em LE. Ademais, por meio dos relatos, pudemos visualizar a importância de aprender uma LE com foco no uso e não na gramática do idioma, uma vez que a comunicação no idioma era a exclusiva prioridade no processo.

Sem dúvida, a experiência causou a quebra de paradigmas tradicionais equivalentes à figura secular do professor como norteador de toda prática pedagógica. Com isso, houve a reconfiguração da abordagem de ensinar, sem desconsiderar o importante papel da professora. Sua função descentralizada de

mediadora e facilitadora no processo de ensino, tornaram seus alunos mais independentes e ativos com a experiência.¹⁴

De acordo com SD8, a partir do uso do chat *o formato de aula rompeu com a condição tradicional e esquemática de ensino e valorizou a própria ação do aluno em investir em sua aprendizagem. A ruptura com a condição tradicional parece associada a uma valorização da própria ação do aluno em investir em sua aprendizagem*, de onde advém o “tradicional” como elemento em que não haveria essa valorização. Também a partir do uso do chat, de acordo com SD8, *as ações em sala reconfiguraram-se com a autonomia e maior participação do aluno como agente do seu próprio conhecimento*. Advém aqui a perspectiva de que o uso do chat possibilitou a *reconfiguração* mencionada, a partir da qual há *autonomia e maior participação do aluno como agente do seu próprio conhecimento*. Nessa perspectiva, os alunos teriam sido o *foco*, ao passo que a professora teria comparecido como *facilitadora no processo de ensino/aprendizagem*.

Destaca-se ainda que, com a experiência de utilização do chat, *a maioria dos alunos investiu na tarefa de modo autônomo*; a *autonomia* aparece em SD8 articulada à utilização do chat, mas também em oposição a uma *condição tradicional e esquemática de ensino*. Por fim, resta indicar que no terceiro parágrafo da sequência os *paradigmas tradicionais* advém como *equivalentes à figura secular do professor como norteador de toda prática pedagógica*. E a experiência com o chat teria causado a *quebra* de tais *paradigmas tradicionais*. A partir de tal *reconfiguração*, a professora assume uma *função descentralizada de mediadora e facilitadora no processo de ensino*, ao passo que os alunos se tornaram *mais independentes e ativos com a experiência*.

3.2 Um efeito de evidência engendrado pela ideologia

Reunamos em um quadro os elementos associados, em nosso *corpus*, ao “tradicional” por sua oposição ao “novo”:

¹⁴ Excerto do artigo intitulado Uma experiência com sala de bate-papo (chat) no ensino de língua estrangeira na escola pública (OLIVEIRA; COELHO, 2012, p. 80-81). Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1198>.

O “TRADICIONAL”	O “NOVO”
<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de centralização no aluno e nas suas necessidades (SD1); - Centralização no professor (SD1); - Alunos trabalham isolados, em interação exclusiva com o computador e o conteúdo (SD2); - Aula expositiva (SD2); - Ausência de uso da tecnologia em sua potencialidade inovadora (SD2); - O professor como o centro do conhecimento (SD3); - Acúmulo de conhecimento (SD4); - Memorização de informações (SD4); - Ler o que está escrito (no quadro negro, no PowerPoint) para os alunos copiarem (SD5); - Ausência de fomento à colaboração ou à autonomia (SD6); - Ausência de interatividade entre os alunos (SD7); - Desestimulante (SD7); - Não acompanha as transformações da sociedade (SD7); - O professor assume um papel controlador na administração da dinâmica da aula (SD7); - Figura secular do professor como norteador de toda prática pedagógica (SD8). 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de ensino centrado no aluno e nas suas necessidades (SD1); - Integração da “tecnologia” no currículo (SD1); - Participação mais ativa dos alunos no processo de ensino/aprendizagem (SD1); - Uso crescente da internet e todos os seus recursos para a execução de tarefas e a compreensão de textos (SD3); - Ensino em ambientes virtuais em que os alunos se utilizam o tempo todo das mais variadas ferramentas para se comunicar, conhecer pessoas e buscar informações (SD3); - Fomento à busca do aluno por colaboração e autonomia (SD6); - Inserção de “recursos tecnológicos” no processo de ensino de língua estrangeira (SD6); - Desenvolvimento de projetos pedagógicos que contemplem as inovações tecnológicas (SD7); - Promoção da interatividade entre os alunos (SD7); - O professor orienta os alunos no seu processo de aprendizagem (SD7); - Processo de aprendizagem complementado com “recursos tecnológicos” (SD7); - Em ambientes virtuais, os alunos terão autonomia em sua experiência de aprendizagem (SD7); - Valorização da própria ação do aluno em investir em sua aprendizagem (SD8); - Autonomia e maior participação do aluno como agente do seu próprio conhecimento (SD8); - O aluno é o foco (SD8); - O professor tem o papel de facilitador no processo de ensino/aprendizagem (SD8); - Investimento em tarefas de modo autônomo (SD8); - Professor tem função descentralizada, de mediador e facilitador no processo de ensino (SD8); - Os alunos tornam-se mais independentes e ativos (SD8).

O “tradicional” é configurado como polo em que o professor está no centro do processo de ensino e aprendizagem e, no qual, não haveria muita interação entre os alunos: o professor controla a dinâmica da aula e “expõe”, com vistas a um acúmulo

de informações e à memorização. O “tradicional” é caracterizado como desestimulante, supostamente não acompanhando as transformações da sociedade. Por seu turno, o “novo” daria lugar a uma centralização no aluno, que participa de maneira ativa e autônoma no processo de ensino e aprendizagem, colaborando e interagindo com seus pares. O “novo” é configurado como polo marcado pelas “inovações tecnológicas”, no qual fomenta-se a busca por autonomia do aluno, despontando o professor como um facilitador. Seria sustentável tal dicotomia?

Em consonância com o discurso do material didático (cf. GASPARINI, 2019), as “inovações tecnológicas” aparecem como instrumentos dependentes da maneira pela qual são usados por professores e alunos, podendo, portanto, ser utilizados de maneira “tradicional”. Apesar da relação entre as “inovações tecnológicas” e o polo “tradicional” da dicotomia, há também uma inegável articulação entre o polo “novo” e a utilização das “novas tecnologias”, assim como entre o polo “tradicional” e uma ausência das “inovações tecnológicas”. Desperta uma contradição nos artigos que analisamos: embora as “novas tecnologias” sejam configuradas como instrumentos neutros, na dependência de sua utilização por professores e alunos – podendo, portanto, ser utilizadas de forma “tradicional” –, tais tecnologias encontram-se ao mesmo tempo articuladas a uma “inovação” no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, configurando-se como garantia de um ensino “inovador”. Despontam aqui os efeitos de sentido produzidos no âmbito do discurso da tecnologia em si (cf. GASPARINI, 2019), a partir dos quais as novas tecnologias são configuradas como garantia e promessa de inovação.

Exploremos a relação entre novas tecnologias e inovação. Na configuração do “tradicional” como polo onde não haveria a utilização das “novas tecnologias”, ele fica delimitado de forma mais clara em relação ao registro do tempo – o “tradicional” estaria situado, nesse sentido, em um tempo anterior ao advento das tecnologias da informação e comunicação. Vimos que o “tradicional” comparece em nosso *corpus*, de forma insistente, como polo em que o professor seria o centro do processo, no qual não haveria muita interação ou colaboração entre os alunos, no qual não haveria fomento ao trabalho autônomo por parte do aprendiz. Nessa perspectiva, é o uso das novas tecnologias no trabalho com línguas estrangeiras que, supostamente, engendraria uma descentralização do processo, deslocando o professor do centro e possibilitando uma participação autônoma do aluno, abrindo também espaço para uma maior interação e colaboração entre os aprendizes.

Importa, a esse respeito, resgatar dois elementos da história do ensino de línguas estrangeiras de forma a demonstrar que a dicotomia “tradicional x novas tecnologias”, na forma como comparece em nosso *corpus*, não possui sustentação. Inicialmente, é importante mencionar o impacto que as abordagens comunicativas tiveram no ensino de línguas a partir dos anos de 1970, tanto no que tange à teorização quanto à prática de ensino. A promoção da “comunicação” e da interação na língua alvo – para além do estudo da forma – exerceu um considerável efeito de descentralização nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ademais, os estudos sobre autonomia no trabalho com línguas estrangeiras, já nos anos de 1980, colocavam em destaque o fato de que alunos diferentes aprendem de formas diferentes e que, assim, era importante que cada aprendiz levasse em conta os fatores que afetavam sua aprendizagem e as estratégias de ensino que melhor se adequavam a ele, dando-se dessa forma destaque à habilidade do aprendiz em tornar-se mais autônomo e independente, assim como em assumir maior responsabilidade por sua aprendizagem. Portanto, é falaciosa a configuração do “tradicional”, por oposição às “inovações tecnológicas”, como espaço menos interativo / colaborativo e mais centrado na figura do professor, onde o aprendiz não trabalharia de forma autônoma. Falácia por meio da qual se idealiza o “novo” em detrimento do “tradicional”. Sobre esse ponto, importa mencionar a indicação de Coracini (1999) a respeito de um “mito do novo” que afeta o campo da Linguística Aplicada. O discurso acerca das inovações tecnológicas na teorização parece-nos afetado pelo mito mencionado pela autora.

Para além da configuração do “tradicional” por oposição ao uso das “novas tecnologias”, ele também é construído por referência a um fazer pedagógico. É nessa perspectiva que o “tradicional” é configurado em articulação a um *mau uso* da “tecnologia”, de *forma expositiva* (SD2), a uma *aprendizagem* na qual o professor é o *centro do conhecimento* (SD3), a uma *concepção de educação de acúmulo de conhecimento* (SD4), a uma *metodologia* (ler o que está escrito para os alunos copiarem, em SD5), a uma *realidade da sala de aula*, que não fomenta *colaboração* e *autonomia* (SD6). Na configuração do “tradicional” por referência a um fazer pedagógico, a referência ao registro do tempo não é clara.

Pode ser importante retomar, mesmo que brevemente, a caracterização feita por Benveniste (2005) sobre os indicadores da dêixis, elementos reveladores da subjetividade na linguagem. Para o autor, tais indicadores referem-se a elementos

da língua (demonstrativos, advérbios, adjetivos...) que “organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência” (BENVENISTE, 2005, p. 288), definindo-se somente em relação à instância do discurso em que são produzidos. Levando em conta a reflexão de Benveniste, pode-se dizer que o adjetivo “tradicional” está sempre na dependência necessária da instância de discurso na qual é produzido. É, pois, na referência a um sujeito que enuncia que o “tradicional” pode ganhar um contorno temporal mais preciso. Entretanto, no material que analisamos tal referência à instância enunciativa é, em muitos momentos, obscura, o que torna vago o contorno do “tradicional”. Com tal referência capenga à instância de discurso na qual é produzido, o “tradicional” parece cristalizar-se, nos artigos analisados, em um puro efeito ideológico de evidência (cf. Althusser, 1998). Por seu turno, o polo “novo” não está imune a este mesmo efeito. Fora da instância enunciativa, o que seria o “novo” na expressão “novas tecnologias”? Puro efeito de evidência, a partir do qual as novas tecnologias eternizam-se como novas.

Assim, seja na configuração do “tradicional” por oposição às “inovações tecnológicas”, na qual há uma referência mais clara ao registro do tempo, seja na construção do “tradicional” como um fazer pedagógico, em que tal referência é obscura, o que nossa análise permite vislumbrar é a dicotomia “tradicional x novo” como efeito de evidência engendrado pela ideologia (cf. ALTHUSSER, 1998). Importa resgatar aqui a afirmação de Pêcheux (1988) de que numa formação discursiva se configura uma transparência de sentido que apaga a dependência dessa formação em relação ao interdiscurso. A dicotomia “novo x tradicional” aqui identificada contribui para a constituição de uma transparência de sentido no âmbito do discurso sobre as novas tecnologias no campo CALL, transparência através da qual se idealiza o “novo” em detrimento do “tradicional”.

4 Considerações finais

O discurso delineado neste artigo dá lugar a um conjunto de injunções que se refere à forma de utilização dos novos recursos tecnológicos no trabalho com línguas estrangeiras. Configura-se, portanto, um “uso ideal” das novas tecnologias nos artigos que analisamos; tal uso ideal é configurado em termos de uma “inovação” no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, inovação que se

encontra associada a uma centralização no aluno – e a uma descentralização em relação à figura do professor –, a uma participação mais autônoma e ativa dos alunos, com amplas oportunidades para a interação e a colaboração entre os aprendizes. Contudo, para além da construção de um ideal de inovação relacionado a um fazer pedagógico, configura-se também no discurso analisado uma idealização das novas tecnologias em si mesmas, independente do uso, com as novas tecnologias despontando como garantias de inovação, centralização no aluno, autonomia e interação / colaboração entre os aprendizes.

Esta heterogeneidade contraditória – qual seja, a construção do “novo” e do “tradicional” tanto em relação a um uso ideal das novas tecnologias quanto na referência às inovações tecnológicas em si mesmas – articula-se ao jogo interdiscursivo desvelado pelo trabalho de Gasparini (2019). Como vimos, o autor indica que o discurso acerca das novas tecnologias na teorização sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras é constituído na relação com dois outros discursos, o do material didático e o da tecnologia em si. Ora, é em relação ao discurso do material didático que a dicotomia “novo x tradicional” é construída na referência a um fazer pedagógico, com a projeção de um “uso ideal”, inovador, das novas tecnologias. Por outro lado, é sob os efeitos de sentido produzidos no discurso da tecnologia em si que tal dicotomia se constitui em relação à presença / ausência das novas tecnologias, com as inovações tecnológicas despontando como garantias de inovação.

O ponto importante é que, nos artigos que analisamos, vislumbra-se uma constante injunção ao / idealização do “novo” em detrimento do “tradicional”, que advém como elemento desestimulante, associado a um controle centralizador exercido pelo professor e à ausência de colaboração ou interação entre os alunos. A dicotomia “tradicional x novo”, seja ela construída em relação a um uso ideal, inovador, das novas tecnologias, seja ela configurada na referência a uma idealização das inovações tecnológicas em si mesmas, cristaliza-se em puro efeito ideológico de evidência (cf. Alhtusser, 1998), a partir do qual se idealiza o “novo” em detrimento do “tradicional”.

Em texto publicado sob pseudônimo de Thomas Herbert em 1967, Pêcheux afirma que qualquer ciência é produzida por meio de um trabalho de mutação conceitual num campo conceitual ideológico. Nesse sentido, uma ciência é ciência da ideologia da qual ela se separa. Da argumentação desenvolvida por Herbert /

Pêcheux (HERBERT, 1995), importa destacar as resistências ideológicas que se opõem ao estabelecimento de uma ciência, que é sempre, segundo o autor, ciência da ideologia da qual se destaca. Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux (1988) indica que a ruptura engendrada por um corte epistemológico nunca se realiza de uma vez por todas, mas sim de forma contínua na produção do conhecimento científico. A produção de conhecimento no campo da ciência é sempre um “corte continuado” (PÊCHEUX, 1988, p. 198), uma vez que a ciência não cessa de se separar da ideologia. Assim, não há discurso científico puro, sem ligação com a ideologia, que cumpre um papel dialético em relação à ciência, funcionando sempre como obstáculo e matéria prima. Portanto, a produção de conhecimento científico se realiza sempre como um trabalho no *front* da luta teórica em uma disciplina dada, inscrevendo-se assim na história da luta de classes.

Tal discussão não deixa de ter relação com este artigo, pois a análise que aqui apresentamos permite vislumbrar, no interior do campo CALL, a presença de efeitos ideológicos de evidência referente à construção do “tradicional” e do “novo” no discurso acerca das novas tecnologias. Esperamos que o presente artigo, participando da luta teórica que configura o campo CALL, inscreva-se como corte em relação aos efeitos de evidência engendrados pela ideologia.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Trad. Walter José Evangelista, Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

AMARAL, Luiz. Revisiting current paradigms in Computer Assisted Language Learning research and development. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 60, p. 365-389, jan./jul. 2011.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 17-26.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Trad. Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2014.

CUNHA, Maria. C. K.; SOUZA, Angela. G. Reflexões sobre a tecnologia educativa. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 82-99, abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/719>. Acesso em: 13 jan. 2020.

FRANCO, Claudio. P. Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 145-156, mai. 2008.

GASPARINI, Edmundo Narracci. Entre o material didático e a promessa: o discurso acerca das novas tecnologias na teorização sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 2, p. 874-898, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318138654496475581>. Acesso em: 13 jan. 2020.

HERBERT, Thomas. Observações para uma teoria geral das ideologias. *Rua*, Campinas, n. 1, p. 63-89, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638926>. Acesso em: 28 mai. 2019.

JORGE MARTINS, C. B. M.; MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 10, n. 3, p. 247-255, set./dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3254/1280>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. Paul. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 13-44.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Trad. Bethania S. C. Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1994. p. 55-64.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; T. HAK (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania C. Mariani et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1997a. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. In: MALDIDIÉ, Denise. *L'inquietude du discours*. Paris: Editions de Cendres, 1990. p.133-153.

REIS, Susana Cristina. As fases de pesquisas sobre Computer Assisted Language Learning (CALL) no Brasil: identificação do estado da arte. *Horizontes de Linguística Aplicadas*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1135/980>. Acesso em: 24 mar. 2020.

WARSCHAUER, Mark. Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches. *TESOL Quarterly*, v. 32, n.4, p. 757-761, 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3588010>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Recebido em 13/01/2020

Aceito em 03/04/2020

Publicado em 08/04/2020