

# As tecnologias e as representações do “novo” no contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira<sup>\*</sup>

Hélida Maria de Oliveira Alves

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia.

Professora Substituta de Língua Portuguesa e Linguística na UFU

e-mail: helida\_oliveira@yahoo.com.br

---

**Resumo:** Este artigo apresenta um estudo sobre as representações que os alunos e professores de Inglês tem a respeito do uso das tecnologias da informação e do conhecimento (TCI), incluindo aquelas consideradas novas, no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Fundamenta-se nas seguintes teorias: ensino/aprendizagem de línguas e tecnologias da informação e do conhecimento, teorias sobre identidade e subjetividade.

**Palavras chaves:** 1. ensino de língua. 2. tecnologias. 3. representação. 4. identidade e subjetividade

---

O processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras nem sempre é uma tarefa fácil, nem para o aluno, nem para o professor, pois suscita envolvimento não apenas cognitivos, mas também físicos e psíquicos, que nem sempre são compreendidos pelos sujeitos nele implicados. A tarefa de ensinar/aprender encontra-se imbricada numa rede simbólica de filiações nas quais o sujeito se insere, despertando ilusões e projetando desejos imaginários.

Muitas vezes, na busca pelo preenchimento desses desejos imaginários, o sujeito elege determinado elemento, que pode ser material ou pessoal, para preencher uma falta. Esse elemento pode ser considerado como ponto de partida ou de chegada, uma vez que a concretização de um desejo sempre suscita o aparecimento de outro.

Na trajetória do ensino de línguas no Brasil, percebemos que muitos métodos e abordagens foram eleitos como símbolos de garantia de sucesso, criando a ilusão de que, de posse das regras e “mandamentos” relativos a esses métodos e abordagens, o professor estaria apto a ensinar e, conseqüentemente, o aluno apto a aprender. No entanto, muitos desses métodos não conseguiram atingir o sucesso almejado, deixando um vazio a ser preenchido.

Nota-se que a eleição de cada método ou abordagem surgiu da necessidade de se preencherem as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época. Muitas ideologias fizeram-se presentes, algumas de forma camuflada, outras implícitas nos dizeres que circularam, não raro, de forma naturalizada. Segundo Bourdier (2002) qualquer instituição só pode funcionar se for instituída ao mesmo tempo na objetividade de um jogo social e das atitudes que levam os sujeitos a entrar no jogo, a interessar-

---

<sup>\*</sup> Este artigo foi escrito tomando como referência minha dissertação de mestrado, concluída em 2005, na Universidade Federal de Uberlândia, cuja orientação foi da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice de Freitas Cunha.

se por ele. Assim, muitos professores e alunos, (in)conscientemente, aderiram aos métodos em voga, a fim de desfrutar das vantagens oferecidas àqueles que participassem do jogo social.

No contexto atual, as tecnologias da comunicação e informação (TCI) surgem como elementos, teoricamente, “capazes” de melhorar as condições de ensino/ aprendizagem de línguas estrangeiras. Diversos estudiosos, como Warschauer (2001), Leffa (1991), Paiva (2001), entre outros, defendem a idéia da inserção das TCI na sala de aula, em especial, o uso do computador, aliado à internet, para a melhoria do ensino de línguas, salientando que o recurso tecnológico favorece a interação entre professor e aluno, como também propicia um estudo mais autônomo.

A esse respeito, Warschauer (1998) comenta, em uma de suas conferências anuais, direcionada ao povo de Israel, que o ensino de língua encontra-se interligado às relações políticas, econômicas e sociais, visando atender às tendências de cada época. Segundo o autor, há cerca de cem anos, o mundo era notadamente agrícola, e a principal necessidade no ensino de uma língua eram a tradução e a interpretação escrita de textos vindos de outros países, que chegavam via barco ou trem. Por isso, naquela época, o ensino de línguas focalizava a gramática e a tradução. Com a explosão da Segunda Guerra Mundial e com o processo de industrialização, o ensino de língua ganhou outras proporções. Assim, a necessidade de estabelecer contato mais direto entre os povos fez surgir a abordagem áudio-lingual, cujo foco passou a ser o ensino de língua voltado para a produção oral.

Warschauer (1998) completa que, nos últimos 50 anos, estamos vivendo uma nova era, a era da informação. Este fato tem provocado transformações no modo de trabalhar, estudar, jogar e comunicar, alterando as noções de espaço e de tempo. Isso requer pessoas capazes de acessar, adaptar e fazer uso da informação e do conhecimento. Esse autor salienta que as pessoas que serão mais bem sucedidas na vida serão aquelas capazes de dominar as “novas” tecnologias da informação. O autor cita o computador, conectado à internet, como uma possível ferramenta para o ensino do Inglês e, inclusive, como meio essencial para a prática literária e linguística, pois permite o acesso à leitura de livros, pesquisas em livrarias e preparação de projetos, numa escala global.

Dowbor (2001) compartilha dessa mesma opinião. Para esse autor, estamos vivendo uma era de profundas modificações, que podem ser comparadas às transformações sociais ocorridas quando a sociedade agrária passou à sociedade industrial. A sociedade agrária estruturou-se politicamente em termos de produção e em torno do controle do fator-chave, a terra, já a sociedade industrial estruturou-se politicamente em termos de produção e em torno do controle dos meios de produção, a máquina. No parecer desse autor, as TCI exigem um conteúdo mais elevado de conhecimento, transformando não apenas o conhecimento, mas também as relações sociais, políticas e econômicas, tanto no nível nacional quanto no internacional.

Observa-se, nesse e em outros depoimentos, que as TCI não se relacionam apenas às máquinas, mas que também são produtos de ideologias, que podem servir de meio de libertação ou de dominação da sociedade, dependendo dos discursos propagados e da forma de sua organização, pois, como advoga Bourdieu (1974, p. 16),

a organização do mundo e a fixação de um consenso a seu respeito constituem uma função lógica necessária que permite à cultura dominante numa dada formação social cumprir sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação. O consenso tornou-se a ilusão primeira a que conduz qualquer sistema de regras capazes de ordenar os materiais significantes de um sistema simbólico.

A preocupação com os efeitos das TCI, no âmbito da sala de aula de língua estrangeira, tem sido também assunto de diversos trabalhos realizados, tais como os de Freire (1992), “A interação e simulação computadorizada: uma proposta em CALL”;

Souza (2003), “As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídia”; Santos (2002), “O computador na aula de inglês no ensino fundamental: os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseado em gênero”; Bacalá (2004), “Assim na tela como no papel: a (não) formação da subjetividade do leitor em Língua Estrangeira de texto em meio eletrônico”, para citar apenas alguns.

Os estudos mencionados acima permitiram-nos verificar que, apesar das contribuições trazidas pelas pesquisas já realizadas, ainda são escassas as investigações em Linguística Aplicada que procuram analisar as representações dos alunos e professores a respeito das TCI. Em nosso entendimento, isso se faz necessário, porquanto, ao se cristalizarem, determinadas representações podem causar impactos diante do aprendiz. As pessoas, de um modo geral, tomam como pressuposto o fato de que, de posse das TCI, elas obterão o sucesso almejado e garantirão seu espaço no mercado social, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Consideramos de suma importância, assim, investigar quais são as concepções sobre o uso das TCI que alunos e professores trazem com eles para o contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa, e analisar como eles concebem a integração destas no âmbito da escola pública.

Alunos e professores da escola pública carregam consigo inúmeras representações a respeito da aprendizagem do inglês. A integração das TCI na sala de aula, muitas vezes, é vista como uma solução para o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. O desejo de apropriar-se da língua “idealizada”, veiculada nos discursos sociais, cria a ilusão de que, de posse de determinados pré-requisitos como o método, o professor, a escola, e/ou as tecnologias ideais, o sucesso estará garantido. Há uma busca incessante por algum “elemento” novo, propagado culturalmente, que venha a favorecer uma mudança nas práticas escolares.

O elemento novo, via de regra, acirra o desejo de posse, pois, ao se constituir como elemento idealizado, trabalha o imaginário individual e coletivo. Ao adquirir determinado objeto, o sujeito tem a ilusão de fazer parte do jogo social, porém esse mecanismo de preenchimento jamais se dará por completo, posto que haverá sempre um objeto eleito socialmente, sendo esta a condição do seu êxito. Na condição de elemento imaginado, produz sensações, emoções e prazeres. Por outro lado, provoca ainda desgosto, medo e inquietação, visto que nem todos possuem as condições necessárias para entrar no jogo social.

Nas palavras de Bourdier (2002, p. 125),

Quando os dominados nas relações de forças simbólicas entram na luta em estado isolado, como é o caso nas interações da vida quotidiana, não têm outra escolha a não ser a da aceitação (resignada ou provocante, submissa ou revoltada) da definição dominante da sua identidade ou da busca da assimilação a qual supõe um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma (no estilo de vida, no vestuário, na pronúncia, etc) e que tenha em vista propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si o menos afastada possível da identidade legítima.

Dessa forma, a motivação para a realização deste estudo surgiu de nosso interesse em compreender até que ponto professor e aluno constroem suas representações, amparados pelos discursos propagados socialmente, e de que forma o elemento “novo” circula em seu imaginário. Em que momento eles escapam das “armadilhas ideológicas” a eles impostas em relação à deificação das TCI. Interessa-nos, aqui, investigar se eles têm ou não consciência desse jogo ideológico, no qual o elemento considerado mais atual do mercado é supervalorizado por trazer a insígnia do “novo”, que cultua a possibilidade de estar “na moda”, portanto, de incluir-se em um sistema social.

## O papel das representações no ensino-aprendizagem de língua inglesa

Baseando-nos em alguns autores como Woodward (2000), Hall (2000), Moscovici (1978) e González Rey (2003), criamos o seguinte conceito para definir representação: um processo simbólico, consciente ou não, que advém de nossas crenças, imagens, concepções e valores, que são adquiridos individual e socialmente, e que contribuem para a formação de nossas identidades e/ou subjetividades.

Desde seu nascimento, o ser humano busca, em outros, modelos para (re)criar suas representações. A família é a instituição básica, na qual as primeiras imagens são formadas. Depois, essas representações passam a ser buscadas em outros ambientes como a escola, os grupos e a sociedade.

De posse da linguagem, a criança estrutura-se como sujeito. A partir desse momento, ela passa a relacionar-se com o mundo que a cerca, apropriando-se de seus valores, construindo, por meio do seu imaginário, crenças, ideologias e imagens.

Deste modo, as concepções do sujeito vão se formando por meio de símbolos, constituídos como sistema de verdades, que se viabilizam via linguagem, e é mediante o discurso que eles vão se materializar. Segundo Cunha (1981, p. 50), “a idéia de símbolo e de simbólico apela sempre para uma estrutura dupla, de substituição: algo ocupa o lugar de outra coisa”.

É dessa forma que surgem os mitos, cujo conceito é assim retratado por Ferreira (1975 p. 931): “imagem simplificada de pessoa ou de acontecimento, não raro ilusória, elaborada ou aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento”. Vistos desta maneira, podemos conceber os mitos como sistemas de representação, que se inserem direta ou indiretamente na maneira de os sujeitos se verem representados; podem ser incorporados, conscientemente ou não, por serem considerados elementos subjetivos, valorativos e criativos, que entram na compreensão e na descrição do que ocorre na sociedade. Como postula (CASTORIÁDIS 1995, *apud* ANTUNES, 2002, p. 127),

é a sociedade que institui o que é e o que deixa de ser “real”, o que tem e o que deixa de “ter sentido”. As “significações imaginárias sociais” são também “essenciais” à ação social, porque impregnam a vida da sociedade.

Os mitos circulam, enigmaticamente, pela sociedade, disseminados nos discursos de forma enviesada. Muitas vezes, eles ditam regras morais, costumes e comportamentos, porque se constituem em modos de significação. Como elemento simbólico, os mitos instituem mensagens a serem decodificadas. Essas mensagens revestidas de caracteres ideológicos vendem e convencem; induzem a sociedade a sentir determinados desejos e vontades, ditando padrões de condutas, que são difundidos de maneira natural, preconizando a favor de um mercado econômico.

Nas palavras de Crippa (1975, p. 15), o mito

representa a manifestação primordial de uma determinada concepção do Mundo, o mito é, para quem o vive como forma da realidade e para o mundo inteligível que dele nasce, uma totalidade indefinível. Configura o mundo em seus momentos primordiais; relata uma história sagrada; propõe modelos e paradigmas de comportamento; projeta o homem num tempo que precede o tempo; situa a história e os empreendimentos humanos num espaço indimensionável; define os limites intransponíveis da consciência e as significações que instalam a existência humana no mundo.

A linguagem é o espaço no qual o mito se reifica. Muitas pessoas usufruem da linguagem, como sistema simbólico, para propagar modelos ideológicos, que visam aos interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e religiosos de cada época. As verda-

des míticas não são, portanto, estáticas. Elas circulam, no imaginário individual e social, reproduzindo, conscientemente ou não, padrões de conduta, que são acolhidos e perpetuados, historicamente, através das gerações.

Ferreira (2002, p. 8) nos lembra que

é a partir da linguagem e de sua manifestação nos diálogos do cotidiano, nos textos e nas imagens que construímos as referências que viabilizam a existência da memória e que permitem que nos identifiquemos como membros deste ou daquele grupo social. Em outras palavras, utilizamo-nos da língua e de outros sistemas de significação socialmente construídos para elaborar os significados, as representações que dão sentido à nossa existência. É na linguagem que se constroem as culturas humanas, ou seja, que se constroem as narrativas e os discursos que orientam as nossas ações.

A cultura também funciona como elemento simbólico, pois, como sistema de representação, dita atitudes, valores e costumes. Esses, através dos tempos, podem ser incorporados e assimilados, podendo interferir na construção das identidades, que são sempre moventes e estão sempre em processo de construção. De acordo com Woodward (2000, p. 8), “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior”. Portanto, ao nos inserirmos em uma determinada cultura, estamos sujeitos às suas crenças, normas, princípios e padrões sociais, que podem ou não ser aceitos e mantidos.

Foucault (1996) postula que a “vontade de verdade” apoia-se sobre um suporte institucional, sendo reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas, como a pedagogia e suas formas de dissipação, como os livros, as bibliotecas, os sábios e os laboratórios. Ainda segundo esse autor, essa “vontade de verdade” pode também ser reconduzida pela forma como o saber é aplicado em uma sociedade, sua forma de valoração, distribuição, repartição e atribuição, exercendo sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um certo poder de coerção. Sendo assim, o processo de construção de conhecimento vai se constituir por concepções de várias ordens, sendo concebido no interior das representações, que indicam modos de pensamento e têm uma importante influência no que concerne ao modo como o sujeito se define em relação aos objetos.

Mito e cultura estão intrinsecamente ligados. A cultura impõe determinados modelos dos quais os indivíduos se servem para construir e reconstruir referências para si próprios e para o outro. O mito é uma forma velada de os homens instituírem seus desejos, de fixar os modos de ser, de pensar e de agir.

Como sustenta Gómez (2001), a cultura é um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social. Esse facilita, ordena e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal. A cultura expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos materiais e simbólicos que circundam a vida individual e coletiva da comunidade, podendo ser considerada como um contexto ambíguo, que é necessário interpretar indefinidamente. “Viver numa cultura e dela participar supõe interpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la (GÓMEZ, 2001, p. 17)”. Desse modo, podemos conceber que o sujeito, ao participar de uma determinada cultura, fundamenta-se nas representações sociais adquiridas para construir modelos de significações e sentidos que irão determinar suas escolhas. A cultura, para ganhar legitimidade, é difundida via instrumentos simbólicos, como instituições sociais, livros, pessoas reverenciadas socialmente e pela mídia, que garantem a proliferação das ideias.

A escola, na condição de instituição educadora, quase sempre, reforça os discursos considerados “verdadeiros” perante a sociedade, colaborando para a manutenção de certos estereótipos. Segundo Silva (2001), o estereótipo pode ser considerado uma forma de representação, pois, por seu intermédio, o outro é representado de uma forma

especial de condensação, em que processos de simplificação, de generalização e de homogeneização entram em jogo.

Nessa perspectiva, o ensino de línguas torna-se um espaço propício para a manutenção e (re) criação de certos estereótipos, pois, no seu interior, há jogos de luta e poder que se fazem pela presença do “outro”, que surge como elemento simbólico. O “outro” pode ser concebido como modelo a ser seguido e incorporado, mas também pode ser considerado elemento de preconceito, devendo ser desprezado e/ou rejeitado, por provocar dor, medo e insegurança. De acordo com Revuz (1998, p. 217),

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber como simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que é o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas.

As salas de aula de língua inglesa, por serem espaços passíveis de construção de imagens, mitos, crenças e ideologias, suscitam sempre essa presença do “outro”, que conforme Lacan (1999), surge como elemento capaz de suprir os desejos e de servir como símbolo de completude. Esse “outro” pode ser o professor, que é idealizado e que serve de referência para a solução dos problemas encontrados; ou pode ser um conjunto de objetos, como as TCI, que surgem como soluções para os problemas educacionais, por representarem modernidade e objetividade. Segundo Alves (2002, p. 46),

A “aura de magia” que parece cercar as TIC está relacionada à sua fetichização. É como se a sua simples presença garantisse a ocorrência de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. É como se os novos objetos técnicos fossem capazes de dar respostas a todos os desafios educacionais, velhos e novos a ser enfrentados. Para eles, podem acabar sendo deslocadas ações que só podem ser desenvolvidas pelos sujeitos, na expectativa dos efeitos de alguma espécie de poção mágica.

Percebemos, com base nos discursos vigentes sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira, uma forte tendência à inserção das TCI no ambiente educacional. A internet emerge como símbolo de mudança nas práticas educacionais. Uma das vantagens, relacionada a ela, é o de poder ensinar a integração entre as nações, possibilitando trocas de informações nos níveis cultural, social e econômico, contribuindo, assim, para uma melhor visão de cada povo e nação. Conforme declara Singhal (2001, p. 4),

Talvez um dos mais essenciais princípios pedagógicos no ensino de língua seja a ênfase no estudo da língua em um contexto cultural. Outros professores de língua e eu acreditamos que língua e cultura sejam inseparáveis e interdependentes no entendimento da cultura. Entender a cultura da língua alvo é entender a língua. Para esta finalidade, a internet é um recurso valioso tanto para professores de língua quanto para os e aprendizes.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Perhaps one of the most essential pedagogical principles of language teaching is one that emphasizes the study of language in a cultural context. I along with many other language instructors believe that language and culture are inextricable and interdependent. Understanding the culture of the target language enhances understanding of the language. To this end, the internet is a valuable resource to both language teachers and learners.

Segundo inúmeros estudiosos como Rodrigues (2001), Neves (2001), Levy (1996), entre muitos outros, tais inovações tecnológicas vêm produzindo transformações na organização social, no trabalho e no cotidiano, atingindo toda a sociedade e introduzindo mudanças relevantes no conhecimento, na cultura e nas relações de poder. Vêm, ainda, exigindo das pessoas, das instituições e de toda a sociedade a busca de formas de inserção e participação na nova realidade. Isto porque, segundo Barreto (2002, p. 53),

As novas tecnologias, na medida da sua sofisticação, implicam deslocamento que não podem ser apagados, silenciados. A relação mais intensa dos sujeitos com os materiais precisa ser objeto de estudo sistemático. Por um lado, porque até mesmo os jogos jogados horas a fio no computador podem ser um passatempo repleto de operações cognitivas não-aproveitadas no espaço escolar, onde nem se comentam os sentidos que os alunos atribuem a eles.

Não há como desconsiderar os benefícios trazidos pelas TCI no interior da organização social. Por outro, adotar uma atitude de total subserviência às TCI, compreendendo-as como a panacéia do momento, é desconsiderar os sujeitos, com seus anseios, seus valores, suas atitudes e suas crenças. A mera inserção das TCI, no contexto da sala de aula, sem uma mudança nos princípios culturais, pode representar apenas a ocupação de um espaço e o acúmulo de equipamentos sofisticados.

Outra ideia que é sempre veiculada às TCI é a de que elas, usadas adequadamente, serão capazes de proporcionar a autonomia do educando, influenciando direta e positivamente na atitude do aprendiz diante da língua e na sua motivação para o seu aprendizado.

A autonomia, nesse sentido, está ligada a uma força externa, a tecnologia. Desconsidera-se que ela relaciona-se às atitudes do sujeito, que podem ser conscientes ou não, e que são dependentes das filiações históricas, sociais e ideológicas nas quais o sujeito se inscreve. Não há, portanto, como garantir a autonomia do sujeito, pelo simples fato de utilizar as TCI, pois a autonomia é uma força intrínseca, que resulta das escolhas do sujeito.

Nesse contexto, entender quais as representações de alunos e professores sobre TCI torna-se mais um desafio do processo educacional, porquanto a simples inserção das TCI na sala de aula de língua inglesa não traz garantia alguma de sucesso. É preciso que haja uma verdadeira apropriação dos recursos tecnológicos disponíveis e que alunos e professores sejam consultados sobre suas crenças, imagens e concepções individuais e sociais, pois, como postula Moscovici (1978, p. 41),

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

Portanto, compreender as diversas representações que circulam no contexto escolar é entender os conflitos revelados pelos participantes nos processos de ensinar e de aprender. E é nesta luta que os sentidos serão criados, prevalecendo como imagem verdadeira aquela que os integrantes do processo assimilarem como correta. Dessa forma, a adesão ou não às novas propostas de inclusão de recursos tecnológicos, no âmbito das salas de aula de língua inglesa, da rede pública, vai depender do olhar de cada um que está envolvido nesse processo e, por sua vez, isso vai depender das representações que circulam neste ambiente.

O olhar do professor e o do aluno, via de regra, encontram-se interligados aos valores subjacentes à sociedade, que induzem os sujeitos a pensar e viver de acordo com os princípios considerados válidos pelas pessoas que mobilizam o poder. Quem não gostaria de pertencer a uma determinada classe que desfruta das regalias e dos benefícios requeridos socialmente? Ser eleito por esse grupo é ter a possibilidade de conquistar espaços (in)conscientemente desejados.

Para produzir esses anseios, a cultura dominante utiliza-se de sistemas simbólicos a fim de eleger certas ideias, que serão trabalhadas no imaginário social; cria e recria o desejo de “possuir”, nomeando determinados elementos e ressaltando os benefícios referentes a eles. Instaura-se, assim, um trabalho minucioso de “ilusões”; quanto mais valorizado for o produto, mais ele se tornará produto da ilusão. Tais produtos, geralmente, são lançados no mercado por entidades específicas, que condicionam o funcionamento da economia dos bens de consumo, como shoppings, lojas e a mídia (jornais, revistas, rádio e, particularmente, a televisão). São também lançados em instância de consagração como nas escolas e nos locais de exposição. São, habitualmente, reverenciados por pessoas de prestígio na sociedade, como artistas, políticos, professores, comerciantes, críticos, colecionadores, entre outros.

Nas palavras de Guattari (2000, p. 42),

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se trepa, como se fala, etc. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, como o corpo, com a alimentação, como o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é a ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria idéia de vida social organizada.

Levando em conta as considerações discutidas, percebe-se que o professor e o aluno podem condicionar suas escolhas aos discursos que a contemporaneidade lhes impõe: escolher determinados elementos que não estão de acordo com suas convicções, mas que, por fazerem parte de desejos coletivos, poderiam incluí-los nos esquemas sociais. Portanto, para escapar dessas “armadilhas”, eles precisam passar por um processo de singularização, o que lhes permitirá romper com as prefixações impostas. Para Guattari (2000), os processos de singularização podem ser entendidos como uma forma de viver, sobreviver num determinado lugar, num determinado momento, ser a gente mesmo. Neste caso, caberiam ao aluno e ao professor as escolhas feitas, que vão depender de suas filiações políticas, sociais, econômicas e religiosas e que vão moldar também suas representações.

Assim, as TCI podem ou não exercer os benefícios que elas empreendem. O fato de elas ocuparem o ambiente das salas de aula não garante que trarão mudanças. No espaço entre a tecnologia e a sala de aula, estão os alunos e os professores com suas identidades e subjetividades. As ideologias sobre o melhoramento da educação via TCI podem até alcançar a sala de aula, mas os conflitos ali instaurados não se resolverão apenas com máquinas modernas e “eficientes”. O desejo, na concepção de Lacan (1999) é o que fundamenta a ação humana. O conhecimento está na ordem do prazer, e o prazer fundamenta-se nas relações humanas.

Em relação ao aluno, torna-se necessário que ele compreenda que o conhecimento envolve limitações e empreendimentos. Não se pode embarcar em uma jornada colocando-se à deriva. O conhecimento é da ordem do “devir”<sup>2</sup> requer tolerância, acei-

---

<sup>2</sup> “Devir”, termo utilizado por Guattari (2000) se refere às economias do desejo. Os fluxos de desejo procedem por afetos e devires, independentemente do fato de que possam ser ou não calcados sobre pessoas, sobre imagens, sobre identificações.



tação e desafios, e isto faz parte da condição humana. As TCI facilitam, mas não resolvem, sozinhas, os problemas concernentes ao processo de ensinar/aprender.

### Considerações finais

No imaginário de uma grande parte dos alunos, as tecnologias configuram-se como elementos simbólicos, capazes de propiciar melhorias no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. O computador, por estar revestido da roupagem do “novo”, desperta diferentes ilusões e desejos. Para alguns, o elemento “novo” é sinal de fascinação, encantamento e delírio, porque traz consigo a ilusão de poder suprir as faltas. Para outros, o elemento “novo” é sinal de resistência, por provocar medo, insegurança e estranhamento.

Nos depoimentos dados pelos alunos de ambas as escolas públicas, de diferentes turnos, diurno e noturno, há sempre a ilusão de que alguém ou algo, o professor ou algum recurso tecnológico, será capaz de sanar as deficiências relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de línguas. É como se o conhecimento se propusesse como uma via de mão única, na qual todos têm acessos idênticos.

Constatamos, assim, que os alunos constituem-se das representações sociais de que haverá sempre um “outro” capaz de fornecer as respostas certas. Momentos vivenciados na educação, que colocam o professor, os métodos, os materiais didáticos como recursos passíveis de fornecer o acesso à aprendizagem. Em seus dizeres, percebemos um anseio pelo elemento “novo”, por este estar inserido nos valores requisitados pela modernidade. Alguns alunos buscam se singularizar e tentam mostrar que quem determina o momento da aprendizagem não são os discursos propagados, mas as necessidades impostas pelo momento.

Raras vezes, os alunos percebem-se como integrantes do processo de ensino/aprendizagem. O que figura em seu imaginário, via de regra, são as representações de que eles são receptores de informação. Os alunos desejam as tecnologias pelo que elas representam: “facilidade”, “acesso ao mundo”, “quebra na rotina da sala de aula”, “ensino mais eficiente e inovação”, e, não como recursos adequados a propiciar sua autonomia. Ao referirem-se às tecnologias, buscam-nas como instrumentos capazes de romper com as deficiências deixadas pelo professor.

Quanto às professoras colaboradoras, acreditamos que, para elas, torna-se mais difícil desfazer-se das representações do que seja o ensino, pois muitas delas já se encontram cristalizadas. O quadro negro, o material didático, o giz e a própria saliva são elementos aceitos, mantidos e perpetuados. Para desfazer-se dessas imagens, é necessário um longo e contínuo processo de aceitação, para que novas verdades sejam incorporadas. Há um temor de que as tecnologias venham a exigir deslocamentos físicos e psíquicos, para os quais o professor pode não estar preparado. Criam-se, assim, barreiras imaginárias, que impedem o professor de perceber o real valor das tecnologias.

As professoras do contexto pesquisado, embora tenham vivido um mesmo processo de formação, graduadas em letras com curso de especialização, alunas do mestrado, professoras de instituto de línguas e, também, de escolas da rede pública, apresentam diferentes perspectivas quanto ao uso das TCI. A professora (P.1), ao falar das TCI, mostra muito entusiasmo, exalta as tecnologias e as percebe como ferramentas indispensáveis ao ensino, apesar de admitir as dificuldades que o uso delas determina. A professora (P.2) não revela a mesma predisposição em relação ao uso das tecnologias. Ao referir-se aos valores dos recursos tecnológicos, busca, não raro, o grau diminutivo dos adjetivos, para mostrar que as mudanças a serem operadas por intermédio das tecnologias não terão um grande alcance, porque, para ela, há outras variáveis que interferem no processo de ensino/aprendizagem.

Tanto no dizer dos alunos, quanto no das professoras, presenciemos elementos relativos aos discursos eleitos, atualmente, na sociedade: o de que as tecnologias possibilitam novos rumos para a humanidade, pela facilidade e rapidez que elas impõem, e

pelo poder de alterar as noções de tempo e espaço. Deste modo, salientamos que o sujeito constituiu-se das representações sociais, que são geradoras de sentidos conscientes ou não, o que pode determinar suas escolhas pessoais.

Assim, as representações dos alunos e professores tornam-se elementos simbólicos extremamente importantes, porque fundamentam a construção das subjetividades. A mera inserção das tecnologias no ambiente escolar não é garantia de sucesso. É preciso que aconteça um deslocamento de imagens em relação ao fenômeno: educação/tecnologia. Novos valores sociais deverão ser construídos para que as tecnologias deixem de funcionar apenas como elementos figurativos e passem a ocupar efetivamente o espaço da sala de aula.

As tecnologias envolvem trabalhar com “as diferenças”. Há alunos e professores que construirão representações positivas em relação a elas, porque são símbolos de desejos (in)conscientes, que subjazem a seus anseios. Na contramão, há alunos e professores que poderão não se aliar às tecnologias por possuírem representações negativas e isto determinar suas escolhas. O que está em jogo não é apenas a relação do sujeito com as tecnologias, mas os sentidos a serem construídos, que poderão se dar na ordem do desejo, do fascínio, do encantamento, e/ou do medo, do anseio, da preocupação e da dor.

## Referências Bibliográficas

ALVES, H. M. O. *O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa da rede pública*. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

ALVES, N. “Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia”, in FILE V. & LEITE M. (org.). *Subjetividade, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 14-42.

ANTUNES, N. M. M. Caras no espelho: identidade nordestina através da literatura, in: BURITY J. A. (org.). *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 125-142.

BACALÁ, V. L. A. *Assim na tela como no papel: a (não) formação da subjetividade do leitor em Língua Estrangeira de textos em meio eletrônico*. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2004.

BARRETO, R. G. Tecnologias nas salas de aula, in LEITE, M. & FILE V. (org.). *Subjetividade, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 43-55.

BOURDIER, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 322 p.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974, p. 5-61.

CRIPPA, A. *Mito e Cultura*. São Paulo: Editora Convívio, 1975, 203 p.

CUNHA, B. C. *Psicanálise e Estruturalismo*. Trad. Fernanda Bernardo. 138 ed. Lisboa: Tipografia Severo Freitas & Freitas, 1981. 143 p.

DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. 85p.

FERREIRA, A. B. *Novo Dicionário da língua portuguesa*. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975. 1512 p.

FERREIRA, M. A. & ORRICO, E. G. D. Prefácio, in: FERREIRA, M.A. ; ORRICO, E. G. D. L. M. A. *Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7-12.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 80 p.

FREIRE, M. M. *A interação e simulação computadorizada: uma proposta em call*. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

GÓMEZ, A. I. P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001. 120 p.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003. 290 p.

GUATTARY, F. & ROLNIX, S. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 6 ed. São Paulo: Vozes. 2000. 328 p.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 102 p.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade?, in: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103- 133.

LACAN, J. O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu, in: ZIZEK, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 97-103.

LEITE, L. A tecnologia no/do curso de pedagogia, in: LEITE, M. & FILÉ, V. *Subjetividade, tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 103- 128.

LEFFA, V. J. O computador no ensino de línguas: estado da arte e tendências. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 102/103, p. 23-28, set./dez. 1991.

LEVY, P. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996. 160 p.

\_\_\_\_\_. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993. 208 p.

MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.

NEVES, A. M, C. Ética tecnologia e sociedade, in: GRINSPUN, M. P. S. (orgs). *Educação tecnológica*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, V. L. (org.). Aprendendo inglês no ciberespaço, in: *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b. 334 p.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio, in: SIGNORINI, I. (org). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RODRIGUES, M. M. A. Por uma filosofia da tecnologia, in: GRINSPUN, M. P. S. (org.) *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-129.

SANTOS, E. A. *O computador na aula de inglês no ensino fundamental: os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero*. 2002. 153 p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 4. reimpressão. Belo Horizonte: Autentica, 2002. 154 p.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 117 p.

SINGHAL, M. The Internet and Foreign Language Education: benefits and challenges. *The Internet TESL journal*, vol. 3, n. 6, June. 1997.

Disponível em: <<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Singhal-Internet.html>>. Acessado em 20 ago. 2001.

SOUZA, R. A. *As tecnologias na formação pré-serviço de professores de inglês: uma proposta para ambientação multimídia*. 2003. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

WARSCHAUER, M. New media, new literacies: Challenges for the next century. Plenary address, in: *Annual conference of the English Teachers association of Israel*, Jerusalem, 1998.

WARSCHAUER, M. & MESKILL, C. Technology and second language learning, in: J. Rosenthal (ed.). *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum p. 303-318, 2000.

Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/MarkW/tslt.html>>. Acessado em 08 nov. 2001.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”, in: SILVA, T.; HALL, S. , WOODWARD, K. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petropolis: Vozes, p. 7-71. 2000.