UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

ANA CAROLINA ALBUQUERQUE DE LIMA

**O livro didático de Língua Inglesa produzido *in-house* e o
sujeito-aprendiz: uma análise discursiva das representações de
aprendiz e possíveis implicações na sua constituição
identitária**

(exemplar corrigido)

São Paulo
2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

**O livro didático de Língua Inglesa produzido *in-house* e o sujeito-
aprendiz: uma análise discursiva das representações de aprendiz e
possíveis implicações na sua constituição identitária**
(exemplar corrigido)

Ana Carolina Albuquerque de Lima

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos e Literários
em Inglês do Departamento de Letras Modernas
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, da Universidade de São Paulo, para
a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos

São Paulo
2017

LIMA, Ana Carolina Albuquerque de. O livro didático de Língua Inglesa produzido *in-house* e o sujeito-aprendiz: uma análise discursiva das representações de aprendiz e possíveis implicações na sua constituição identitária. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

A Guilherme, pelo incentivo constante
e por seguir inventando junto comigo
quando falta o vento.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Deusa, pela confiança no meu trabalho e pelo acompanhamento atencioso ao longo do processo, que permitiram o meu amadurecimento no mundo acadêmico. Sou imensamente grata!

Às professoras Dr^a. Marisa Grigoletto e Dr^a. Ana Maria Carmagnani, pelas contribuições durante o exame de qualificação, que foram essenciais para a produção da versão final desta pesquisa.

A Guilherme, minha paixão, por ser o meu maior exemplo de determinação para alcançar meus objetivos. Agradeço o estímulo que, em muitos momentos, me deu forças para continuar nessa jornada.

Aos meus pais, Ednaldo e Graça, pelos exemplos de vida e pelo apoio incondicional. Aos meus irmãos, Bruno e Cibele, e aos meus cunhados, Karina e Manuel, pela torcida constante e compreensão nos momentos de ausência necessária.

Aos meus sobrinhos queridos, Arthur e Matheus, por renovarem as minhas energias a cada risada e momento compartilhados.

A Carina e Marcelo, por terem tornado possível a realização do mestrado, ao compreenderem a necessidade da minha ausência do trabalho em determinadas ocasiões. Minha sincera gratidão!

A Jaime, por ter acreditado no meu potencial e ter me dado suporte sempre que precisei.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelos debates que contribuíram na elaboração desta pesquisa. Em especial, às amigas Gláucia e Ingrid, pela generosidade e apoio, também pessoal, durante esse processo.

Aos amigos (novos e aos que me acompanham há bastante tempo) e aos colegas de trabalho, pela torcida e ajuda em momentos cruciais.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para esta pesquisa: aprendizes, professores, equipes das escolas onde os questionários foram aplicados.

“O que eu sou, eu sou em par/ Não cheguei sozinho.” A todos vocês, o meu muito obrigada!

RESUMO

LIMA, Ana Carolina Albuquerque de. O livro didático de Língua Inglesa produzido *in-house* e o sujeito-aprendiz: uma análise discursiva das representações de aprendiz e possíveis implicações na sua constituição identitária. 2017. 182f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Nas últimas duas décadas, a busca por cursos de idiomas que ensinam a Língua Inglesa aumentou expressivamente; conseqüentemente, houve crescimento no número de pessoas que são interpeladas pelo livro didático de inglês. Com base no pressuposto de que o recurso pedagógico em questão atua diretamente na produção e circulação de sentidos e, portanto, na constituição identitária do sujeito-aprendiz, nos propomos analisar o funcionamento discursivo de livros didáticos produzidos *in-house* utilizados por cerca de 7 anos em um curso de idiomas, por meio das representações de sujeito-aprendiz presentes neles. Além disso, convidamos aprendizes em contexto de uso desses livros para responderem um questionário, que tinha como objetivo entender de que modo as representações depreendidas dos livros didáticos contribuem para a constituição identitária desse sujeito. A presente pesquisa encontra-se fundamentada na perspectiva da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 1999; CORACINI, 2003). De modo geral, observamos que, apesar de tentarem, supostamente, escapar das generalizações dos livros didáticos de Língua Inglesa importados, os materiais nacionais, em determinados momentos, seguem os padrões das produções internacionais. Ademais, percebemos que haveria restrição da diversidade linguística nos livros *in-house* que foram analisados. A discursividade dos livros didáticos produzidos nacionais e os dizeres do sujeito-aprendiz sugerem que os livros seriam capazes de conter praticamente todas as possibilidades de formulação na língua estudada, para cada um dos diferentes cenários de interação. O aprendiz, teoricamente, saberia o que dizer em determinada situação e seria capaz de prever o que iria receber como resposta, anulando (ou, ao menos, minimizando) as falhas que são inerentes ao processo de comunicação. Haveria, conseqüentemente, uma tentativa de homogeneização dos sentidos, a partir de representações que apontam para a ficção do controle, da neutralidade e das verdades únicas.

Sugere-se, assim, a visão de língua como ferramenta a ser manipulada por um sujeito que teria, na maioria das vezes, consciência do seu dizer; e que aceitaria e reafirmaria a autoridade do livro didático.

Palavras-chave: livro didático nacional de Língua Inglesa; representação; discurso

ABSTRACT

LIMA, Ana Carolina Albuquerque de. The English textbook produced in-house and the learner: a discursive analysis of the representations of student and possible implications on their identity constitution. 2017. 182 p. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Over the last two decades, the search for languages courses that teach English as a Foreign Language has increased significantly, therefore, there has been some growth in the number of people who are interpellated by English textbooks. Based on the premise that the pedagogical resource in question takes part in the production and circulation of meanings and, thus, in the learner's identity constitution, we intend to analyze the discursive functioning of textbooks produced in-house and used for around 7 years by a determined language course, through the representations of learner on them. We have also invited students in context of use of these textbooks to answer a questionnaire, which aimed at understanding how the representations gathered from these textbooks contribute to that subject's identity construction. This research is grounded in the Discourse Analysis perspective (PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 1999; CORACINI, 2003). In general, we observed that, despite some attempts of, supposedly, escaping from the generalization of imported English textbooks, in-house textbooks, at times, follow the patterns established by international publications. Moreover, we noticed that there might be restrictions of the language diversity in the in-house materials that were analyzed. The discursivity of the national textbooks and the learner's discursive sequences suggest that the materials would be able to include all the possible formulations in the language being studied, for each different scenario of interaction. The student, theoretically, would know what to say in a specific situation and would be capable of predicting the answer, precluding (or, at least, reducing) the failures that are inherent to the communication process. There could be, consequently, an attempt to homogenize the meanings, through representations that point to the illusion of control, neutrality and singular truths. It is suggested, then, the view of language

as a tool to be manipulated by a subject that would be, most of the times, aware of what he says, and that would accept and reinforce the authority of the textbook.

Keywords: in-house English textbook; representation; discourse

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS AO LONGO DA HISTÓRIA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	34
1.1- Efeitos do desenvolvimento de metodologias para o ensino de línguas na legitimação do LD no sistema educacional	35
1.2- Adoção do livro didático: o cenário brasileiro	47
1.3- O Curso Livre de Idiomas e a adoção do livro didático	54
1.4- A produção de livros didáticos <i>in-house</i> : ecos de publicações estrangeiras	58
1.5- O ensino de línguas estrangeiras e a Abordagem Comunicativa: conceitos e reflexões	63
CAPÍTULO 2 – O ESPAÇO DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS PRODUZIDO <i>IN-HOUSE</i> NA CONSTRUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO SUJEITO-APRENDIZ	71
2.1- Representações do sujeito-aprendiz a partir da abordagem mercadológica dos LDs produzidos <i>in-house</i> e materiais de apoio	72
2.2- Representações e suas implicações na construção da identidade do sujeito-aprendiz no <i>Student's Book</i>	87
2.2.1- Representações do sujeito-aprendiz a partir da organização textual dos LDs	88
2.2.2- Estereótipos e suas influências nos modos de representar	99
2.2.3- Representações e a tentativa de manutenção do <i>status quo</i>	110
CAPÍTULO 3 – POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES DEPREENDIDAS DOS LDS PRODUZIDOS <i>IN-HOUSE</i> NA CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO-APRENDIZ	122
3.1- Descrição do perfil do sujeito-aprendiz	123
3.1.1- Caracterização geral do sujeito-aprendiz	123

3.1.2 - Representações do sujeito-aprendiz sobre a LI	125
3.2- Representações dos aprendizes sobre os LDs	131
3.2.1- Análise das representações do sujeito-aprendiz sobre o LD	132
3.2.2- Representações das preferências dos aprendizes	140
3.2.3- Representações da escolha temática pelo sujeito-aprendiz	147
3.2.4- A relação entre o sujeito-aprendiz e o LD	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXOS	168

INTRODUÇÃO

Justificativa

Nas últimas duas décadas, a procura por cursos que ensinam a Língua Inglesa (doravante LI) aumentou expressivamente¹. É possível afirmar que a maior parte desse incremento ocorreu em Centros de Ensino de Línguas e em escolas livres, seja pelo crescente incentivo e investimento privado e estatal na área de ensino de idiomas, seja pelo contestável senso comum de que neles se aprende “verdadeiramente” o inglês nas formas de instrução que a sala de aula da escola regular não pode oferecer.

Em nossa experiência profissional como professora e coordenadora pedagógica em um Curso Livre de inglês e de espanhol, era muito recorrente nos depararmos com aprendizes que afirmavam estar buscando a escola livre como melhor alternativa para aprender a falar o idioma, já que, de acordo com grande parte deles, a educação oficial se restringia ao ensino de aspectos gramaticais da língua². Elementos que, segundo os aprendizes em questão, não eram suficientes para que eles se tornassem capazes de interagir e se comunicar na “língua-alvo”.

Diante de tais fatos, podemos perceber que o número de pessoas que são interpeladas pelo livro didático (a partir de então LD) de inglês aumentou consideravelmente. Em sua grande maioria, tanto os Centros de Ensino de Línguas quanto as escolas livres adotam materiais didáticos³ como forma de organizar, orientar e até mesmo determinar o conteúdo das aulas. No discurso do senso comum, o LD é visto genericamente como algum tipo de ferramenta ou

¹ Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/sua-oportunidade/escolas-de-idiomas-buscam-diferenciacao/>>. Último acesso: 06 Out de 2013.

² Questões como o elevado número de aprendizes em uma única turma e a escassez de recursos extras utilizados em sala de aula, bem como o suposto baixo nível de proficiência de alguns professores de inglês do ensino formal e a insuficiência de um acompanhamento mais individualizado, também eram usadas como justificativa para a escolha de um curso de idiomas. Porém, de maneira geral, esses argumentos eram citados em segundo plano.

³ Mesmo tendo ciência de que existem outras ferramentas (como elementos audiovisuais e páginas na Internet, para citar algumas) que auxiliam e são tão (ou mais) eficazes quanto os LDs no processo de ensino e aprendizagem da LI, nesta pesquisa a aceção de material didático se restringirá aos livros, por entender que eles também trazem em si uma inesgotável fonte de pesquisa.

recurso que tem como papel “ajudar” o professor e o aprendiz. Salas (2004, p. 2) define os materiais didáticos para o ensino de línguas como “[...] anything used by teachers or learners to **facilitate** the learning of a language”⁴ (grifo nosso).

Ao contrário de Salas (2004), Orlandi (1996) nos apresenta uma visão mais crítica sobre o papel do material didático, ao afirmar que ele tem

[...] caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa então não é saber utilizar o material didático *para algo*. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático* (como preencher espaços, fazer cruzadinhas, ordenar sequências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque na realidade, saber o material didático é saber manipular. (ORLANDI, 1996, p. 22, grifos da autora)

De acordo com a autora, portanto, o LD pode não ser tão “inofensivo” assim, com função apenas facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. A partir da sua descrição de material didático, podemos entender que o caráter científico que reveste o discurso do LD tem o poder de apagar possíveis controvérsias que, para se caracterizarem como tal, exigiriam o exercício da reflexão. O material didático, então, trata o ensino de maneira automatizada, prescritiva e classificatória. Dessa forma, cria-se um espaço de discurso homogêneo que não leva em conta os processos de (re)formulações de sentido decorrentes de conflitos latentes advindos da presença das diferenças. No caso do inglês, é crucial atentarmos para o fato de que há uma tentativa de neutralização do idioma, visto que a LI é apresentada como sendo “[...] sempre a língua da comunicação perfeita, sem falhas; nunca se mostra a ‘não-comunicação’, as tentativas fracassadas, os mal-entendidos” (GRIGOLETTO, 2003a, p. 359).

Por termos nos graduado em Letras, com habilitação para ministrar aulas de inglês e de português, e por termos trabalhado durante nove anos como professora de inglês (destes, nos dois últimos anos, também nos dedicamos à coordenação pedagógica de um Curso Livre de Idiomas), sempre tivemos

⁴ “[...] qualquer coisa empregada por professores ou aprendizes para **facilitar** a aprendizagem de um idioma” (SALAS, 2004, p. 2, tradução nossa).

contato direto com diversos tipos de LDs, dentre eles, muitos produzidos nacionalmente.

O fenômeno da produção *in-house*⁵, por sua vez, passou a chamar a nossa atenção de maneira mais acentuada quando começamos a trabalhar como assistente do departamento editorial na sede de um curso de idiomas que produz os LDs de inglês que são utilizados pelos seus aprendizes. Entender melhor o processo de criação de LDs para o ensino de inglês feitos no Brasil provocou o desejo de tentarmos compreender melhor de que forma o sujeito-autor representa o sujeito-aprendiz que é interpelado por esses materiais.

Atuando como professora, por diversas vezes, nos deparamos com contextos situacionais que, por conhecermos o perfil dos aprendizes de uma determinada turma, julgávamos irrelevantes e distantes da realidade deles. O mesmo testemunhamos enquanto coordenadora, já que dentro das nossas atribuições ajudávamos professores na preparação das suas aulas e, como forma de acompanhar e orientar (quando necessário) a sua prática pedagógica, os observávamos ministrando aulas.

Após as referidas observações de aulas, tínhamos reuniões com os professores com o intuito de refletirmos sobre o processo de aprendizagem dos aprendizes e sobre a prática docente. Durante esses momentos (ou mesmo durante a elaboração das aulas), percebíamos que, em algumas ocasiões, os professores optavam por modificar a proposta do LD e, quando eram questionados⁶ sobre os motivos de tal decisão, as respostas eram quase que unânimes: “precisei adequar o LD aos interesses e à realidade dos aprendizes”.

Tendo em vista que os LDs utilizados nesse curso em questão também eram de origem nacional, estranhávamos o fato de haver essa necessidade recorrente de amoldamento. Ingenuamente, naquele momento, partíamos do pressuposto de que, por se tratar o autor de um brasileiro, este conheceria a fundo as condições de produção em que estão inseridos os sujeitos que utilizariam aquele material e seria capaz de não partir de generalizações e estereótipos quando da sua elaboração. Bittencourt (1998) nos lembra que

⁵ Dedicaremos um momento mais adiante na nossa pesquisa para discorrermos brevemente sobre as principais características pertinentes a tal demanda.

⁶ Percebemos, a partir dessa prática, o tom impositivo imputado ao sujeito-professor com relação ao uso integral do LD. Trataremos, todavia, dessa particularidade, que merece ser ponderada com maior minúcia, ao longo desta dissertação.

[...] é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e aprendizes que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e aprendizes fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou editores ou por instituições governamentais. (BITTENCOURT, 1998, p.p. 73-74)

Sobre a citação acima, podemos depreender a ideia de que, se as práticas não são as mesmas e se o LD sofre a interferência de vários sujeitos durante a sua concepção, poderia caber nele a pluralidade, ao invés de, em determinados momentos, motivar professores a não fazerem uso dele por entenderem que o mesmo não possui espaço para acomodar as múltiplas possibilidades de identidades dos aprendizes.

Com base na perspectiva da Análise do Discurso (AD), passamos a entender que o sentido não é estanque, mas, mesmo assim, os LDs levam a uma homogeneização da leitura ao conduzirem os aprendizes a terem as mesmas conclusões e a chegarem às mesmas respostas. A visão do LD como simples **facilitador** da prática pedagógica, então, perde forças.

Dessa forma, as problemáticas que circundam o exercício docente por meio do uso de LDs instigaram nossa curiosidade em identificar alguns dos possíveis sentidos, a partir das práticas sociais envolvendo o uso desses materiais didáticos, já que supomos que seu funcionamento discursivo é mais complexo do que poderíamos depreender de uma leitura superficial, podendo guardar íntima relação com a questão da produção de identidades e das suas representações. Sobre esse aspecto, Silva (2013, p. 91) afirma que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”.

Suspeitamos, então, que o LD, por ser uma ferramenta de informação e comunicação, também atua diretamente nesse diálogo entre produção e circulação de sentidos. Nessa esteira, tendo em vista o pressuposto apresentado, formulamos a hipótese de que o LD tem potencial de “prescrever” identidades, visto que muitas das representações contidas nesses livros legitimam uma identidade hegemônica.

Tal hipótese é balizada pela percepção de que vivemos em um mundo heterogêneo, que desenvolve especificidades com o advento da Internet. A multiplicidade cultural, social, política e econômica ganha nova dinâmica em modos de vida mais “impactados”⁷ pelos avanços tecnológicos, principalmente pelas tecnologias da comunicação. As diferenças parecem tornar-se ainda mais evidentes, fluidas, instáveis e, ao mesmo tempo, mais difundidas. A informação, bem como a estrutura da hierarquia social, é descentralizada e circula em redes.

Partindo desse contexto pós-moderno, Hall (2011) defende a existência de uma multiplicidade de identidades. Tradicionalmente, identidade era vista como algo uno, totalizante e estável, que existia em uma lógica de organização social vertical e localizada. O cenário atual de mudanças tão intensas e rápidas e de relações hierárquicas descentralizadas e horizontais coloca em xeque essa noção engessada e fixa de identidade. O autor argumenta que a identidade deve ser compreendida como algo flexível, “móvel” e capaz de ser formado e transformado a todo momento, devido às influências do contexto ou momento em que o sujeito se encontra.

Com efeito, a globalização e as novas demandas que ela “postula” encontram também no LD um lugar para se manifestar. A produção *in-house*, assim, passa a seguir, ao menos em determinados aspectos, os moldes dos LDs importados usados para o ensino de línguas que tendem a camuflar o lugar de origem dos aprendizes, como se a identificação da nacionalidade pudesse “apagar” o efeito “global” no qual o contexto de ensino da LI está imerso. Acreditamos, porém, haver, de fato, uma tentativa de “encaixar” os sujeitos na cultura do outro através da aprendizagem da LI.

Desenrola-se, com base nesse movimento, um processo de silenciamento dos contextos de produção dos LDs a partir da “desistoricização” dos textos, que leva à apresentação de sentidos estanques (homogêneos) a serem “absorvidos” e reproduzidos. O material didático propõe, dessa forma, um tipo específico de comportamento ideal para as situações sociais propostas em que a LI será usada.

⁷ Apesar da utilização do termo *impactados*, não estamos querendo dizer com isso que a globalização interferiu nos sistemas cultural, social, político e econômico pós-modernos como se estivéssemos falando de um processo exterior a eles. Sabemos que esses campos se influenciam mutuamente e que são produto e responsável um pelo outro, não obedecendo, destarte, a um padrão de causalidade linear.

Inferimos, com base nesse apagamento de sentidos, um certo desalinhamento do discurso do LD com o contexto pós-moderno, que ressalta a heterogeneidade que constitui os sujeitos; o que perdura, de fato, é a ficção do controle, da neutralidade e das verdades únicas que esses materiais carregam consigo.

Entendemos, por conseguinte, que o funcionamento discursivo do LD prevê uma tentativa de homogeneização da identidade do sujeito-aprendiz legitimada pelo seu caráter de verdade. O “poder” atribuído ao LD pode ser evidenciado pela sua instituição na história educacional do nosso país.

O estabelecimento dele se deu, até a década de 1980, basicamente por meio de decretos-lei, como afirmam Freitag et al. (1987). A escolha, no sistema educacional, pela adoção dessa ferramenta de apoio consolidou-se de forma autoritária, hierarquizada e centralizadora, não permitindo reflexões e discussões acerca daquela decisão. Percebemos, portanto, que o LD, desde os primórdios da sua edificação no sistema educacional brasileiro, já trouxe consigo uma forte carga de imposição (trataremos desse percurso histórico de instituição do LD no sistema educacional brasileiro, mais detalhadamente, no capítulo 1 da pesquisa).

Essa memória discursiva ecoa na história recente do país, fazendo com que continuemos julgando o LD, como afirma Souza (2010b, p. 117), “[...] como documento da história tradicional, ou seja, como ‘detentor’ de um saber já posto, a ser resgatado, como algo que é auto-suficiente, que se basta”.

Cogitarmos essa possibilidade e entendermos suas implicações podem ajudar aprendizes e docentes a compreender e a refletir sobre “o efeito de verdade de que se reveste o discurso científico” presente no LD, como argumenta Grigoletto (2003a, p. 82). Muitos discentes e professores não percebem as inúmeras oportunidades de práticas discursivas e de produção e circulação de sentidos em questão durante o processo de ensino e aprendizagem da LI.

Esperamos, também, com a presente pesquisa, chamar atenção para o fato de que o discurso do LD pode tanto ser capaz de homogeneizar sentidos como ser um lugar onde as heterogeneidades podem ser consideradas; dependendo, dentre outros aspectos, da abordagem que traz consigo e do uso que é feito dele. Dessa forma, o sujeito-aprendiz, por sua vez, poderá passar a

conceber o material didático como um meio para alcançar seus objetivos, e não como um fim (que traz consigo as “verdades absolutas”).

A relevância da presente pesquisa, então, fundamenta-se na importância de discutirmos elementos que levam a uma outra visão do LD, com caráter mais crítico e menos pueril acerca da sua função e das suas implicações para a prática pedagógica, visto entendermos que o sujeito-aprendiz deve ser compreendido dentro da sua heterogeneidade, por ser constituído pela intersecção de vozes que o atravessam.

Com base no contexto apresentado como justificativa para esta dissertação, descrevemos, a seguir, as perguntas de pesquisa e os objetivos que a nortearão.

Perguntas de pesquisa e objetivos

Como forma de corroborar a nossa hipótese de que o LD tem potencial de “prescrever” identidades, posto que muitas das representações nesses livros trazem consigo representações homogeneizantes do sujeito-aprendiz, a análise a que nos propomos nesta dissertação tem como objetivo responder às seguintes questões:

- (a) De que forma o funcionamento discursivo dos LDs para o ensino de inglês produzidos *in-house* representa o sujeito-aprendiz?
- (b) De que modo as representações apreendidas dos LDs contribuem para a constituição identitária do sujeito-aprendiz?

Nessa esteira, refletiremos sobre as perguntas de pesquisa descritas, a partir da observação de LDs de ensino de inglês produzidos nacionalmente, com o objetivo específico de:

Identificar e analisar as representações de sujeito-aprendiz, professor, Língua Inglesa e livro didático produzidas e circuladas nos materiais adotados nesta pesquisa.

Entendemos que, se o contexto em que estamos inseridos, como defendem os analistas do discurso, é percebido como sendo descentralizado e “móvel”, é preciso investigar se há espaço para que as inúmeras possibilidades tomem forma nos LDs selecionados para nossa análise. Hipotetizamos, porém, que ainda há uma dicotomia (contemporânea) entre os ideais de desestabilização e a tentativa de ser mantida uma referência identitária (Gregolin, 2007, p. 21), através de representações que, na grande maioria das vezes, não levam em conta a heterogeneidade que constitui os sujeitos.

Apresentamos, no próximo tópico, o referencial de estudo adotado para conduzir esta pesquisa.

Pressupostos teóricos

A presente pesquisa fundamenta-se, mais especificamente, nas contribuições de Pêcheux (1975), Orlandi (1999) e Coracini (2003). Desse modo, metodologicamente, ancora-se na perspectiva da Análise do Discurso, arcabouço teórico que tem como objetivo “descrever o funcionamento do texto”. Dessa forma, o analista deve debruçar-se sobre o funcionamento discursivo para revelar os “[...] mecanismos dos processos de significação que presidem a textualização da discursividade” (ORLANDI, 2008, p. 23).

A AD encontra, na década de 1950, uma nova perspectiva para os estudos da linguagem, que, até então, se apresentavam, basicamente, centrados em reflexões sobre os elementos internos que constituem a língua (Brandão, 2014)⁸. Segundo Orlandi (1999), a AD trata do discurso, palavra que em si traz a noção de movimento, da linguagem enquanto prática. Ainda de acordo com a autora, a AD entende a linguagem como liame imprescindível entre o homem e a realidade natural e social.

⁸ Orlandi (1999) também esclarece que estudos preliminares de unidades que consideram outros elementos além do texto já podiam ser verificados de maneira assistemática com a semântica histórica e com as observações dos formalistas russos, por exemplo. O método distribucional de Z. Harris e o estruturalismo de Halliday também são apontados como exemplos de possíveis precursores (ainda que bastante incipientes) para a instauração de uma análise que não se concentra apenas no texto.

Para nossa análise, faz-se necessário revisitar conceitos da AD referentes às noções de discurso, sujeito, língua e linguagem e sentido, que se relacionam entre si como em uma teia de significados imbricados e complementares.

Iniciaremos os estudos acerca do nosso referencial teórico, a partir de considerações sobre o discurso, já que ele foi eleito como objeto preferencial para a teoria que subjaz a AD. A noção de discurso que norteará a análise discursiva a que esta pesquisa se propõe entende-o como mais do que troca de informações entre os interlocutores, mas como “efeito de sentidos” entre eles; trata-se, portanto, da linguagem e de seu funcionamento.

Desse modo, precisamos ter em mente que a interpretação que um sujeito faz a partir de um discurso pode ser sempre outra. Nesse sentido, Orlandi (2008, p. 21) afirma haver “a impossibilidade de um acesso direto ao sentido”.

Podemos, portanto, dizer que a língua não é transparente, uma vez que não podemos contar com a existência de uma interpretação *ipsis litteris*. Ou seja, o discurso é efeito porque não é fixo, não há um sentido único, velado para ele.

Além disso, Orlandi (1999) afirma que o discurso, como compreendido pela AD, não é linear (como o esquema apresentado pelas teorias positivistas, como a da comunicação, segundo a qual elementos como emissor, receptor e código se organizariam entre si de forma esquematizada) e vai além da mera transmissão de informação, uma vez que a linguagem se presta tanto para comunicar como para silenciar. Outrossim, a linguagem em funcionamento também é responsável pelos processos de constituição de sujeitos e pela produção de sentidos.

Ademais, a esteira histórico-social-ideológica (ou seja, as condições de produção) em que o discurso se constitui também precisa ser investigada, visto que a partir dela se constitui o sentido. Sobre essa noção, Pêcheux ([1975] 2009) assegura que

É impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção. (PÊCHEUX, 2009, p. 79)

As relações entre língua e ideologia e seus efeitos na história e na própria língua podem ser observadas a partir do discurso: a língua é, dessa forma, a materialidade do discurso e este, por sua vez, é a materialidade da ideologia. É com base no discurso que podemos compreender como um material simbólico (a língua) produz sentidos e como se dá a constituição dos sujeitos.

A ideologia, por sua vez, segundo a AD, não deve ser entendida como ocultação. O que acontece de fato, segundo Orlandi (2008, p. 22), é um apagamento do processo de produção de sentidos, posto que a ideologia se caracteriza pela “fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade”. Ainda, “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história” (ibidem, p. 100). Ou seja, a ideologia (a partir das condições de produção) é capaz de produzir representações que levam aquele que interpreta a um sentido em detrimento de outros.

É essa possibilidade de diferentes interpretações para os sentidos que caracteriza a opacidade da língua. Este conceito nos faz perceber que ela é constituída historicamente⁹. Dessa forma, a língua é entendida como um acontecimento, como materialidade do discurso onde se manifestam os sentidos. Este acontecimento, por sua vez, não é estanque devido à recorrência à memória.

Coracini (2011), ao discorrer sobre a relação entre memória e discurso, argumenta que

Lembrar é repetir, mas repetir não no sentido parafrástico de dizer o mesmo com outras palavras, não como reprodução [...] Repetir que implica demanda [...] e retomada sempre modificada pela história, que jamais se repete na íntegra. (CORACINI, 2011, p. 290)

⁹ É importante lembrar que, para a AD, falar em *história* não significa falar em contexto, naquilo que está fora e intervém, eventualmente, em um processo. A noção de *historicidade* que se encaixa nos pressupostos da AD diz respeito à ideia de que a história, também, constitui a língua, ou seja, é necessário haver interpretação para que os fatos históricos existam.

Dessa forma, o sujeito aciona a memória discursiva (entendida como interdiscurso) durante o processo de produção do seu discurso. Por memória discursiva, então, podemos entender o já-dito, o apoio (e que nos constitui) para dizer algo. Segundo Orlandi (2008, p. 9), o dizer, por sua vez, encontra-se fundamentado na soma da constituição (momento defendido pela autora como se tratando de memória) com a formulação; esta sendo a etapa em que “[...] a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)”.

O aspecto material da língua, por sua vez, concede a possibilidade de falhas, fissuras, deslizos ou equívocos, visto que não é possível se dizer tudo o que se pretende apenas com ela (a língua).

Partindo das nossas alegações quanto à multiplicidade de sentidos, entendemos que eles não são dicionarizados, mas, sim, fruto do imaginário, uma vez que não há sentido a partir do objeto. O sentido sempre escapa e os seus efeitos se dão a partir das relações entre os sujeitos e a história. É, então, por meio da interpretação que se traduzem os sentidos com base nas relações entre a língua e os sujeitos. O sentido constitui-se, portanto, fundamentalmente, pela história, que se encontra atrelada à rede de memória (como vimos). Logo, o sentido não é uma construção individual posta como já-lá.

O mesmo acontece com o sujeito em AD. Nessa perspectiva de análise, o sujeito não é uno e se constrói a partir de interpelações históricas e ideológicas. Para o entendimento de sujeito, utilizamos as concepções teóricas que o entendem como “cindido e descentrado na sua estrutura”, na perspectiva psicanalítica, ponto de congruência com o sujeito lacaniano, constituído, assim, de forma heterogênea (posto que se constitui por vários discursos) (GRIGOLETTO, 2003a, p. 224).

Sobre o conceito de sujeito cindido, Orlandi (1999) elucida que o sujeito para a AD é entendido como descentrado, pois, apesar de ser afetado pelo real da língua e da história, não controla o modo como isso acontece.

Sobre o real da língua, Pêcheux e Gadet (2004) retomam o conceito de Milner e afirmam que o real da língua tem relação com a sua ordem de funcionamento, que é marcada pela falha, pelos equívocos, pelo impossível: tendo em vista que não se pode dizer tudo que se quer, pois as palavras sempre irão faltar.

Os autores vão além dos estudos de Milner ao considerarem, também, o real da história que tangencia o emprego da língua e tem implicações nas singularidades do dizer, uma vez que os sentidos se constituem, também, a partir do contexto histórico em que estão inscritos.

Ainda, a constituição do sujeito também se dá via linguagem e, segundo Pêcheux ([1975] 2009), a partir de dois esquecimentos. O primeiro deles explica o motivo pelo qual a AD defende uma visão não subjetivista da subjetividade. O mencionado esquecimento é de caráter ideológico (e consequentemente inconsciente), fundamenta-se na ilusão de o sujeito ser a origem do dizer. Porém, o que acontece de fato é um acesso a outras formações discursivas. Segundo Orlandi (2008, p. 5), “O que há são versões”.

Sobre o segundo esquecimento, de essência enunciativa, o autor explica tratar-se de quando o sujeito tem a impressão de realidade do pensamento e usa palavras e expressões diferentes (porém com o mesmo significado) das que está imaginando. Isso se dá pelo fato de o sujeito julgar aquela maneira de falar como única, quando, na realidade, poderia ter dito a mesma coisa de diversas outras formas. Esse segundo esquecimento nos dá indícios de que a maneira escolhida para se dizer algo, por si só, já significa e colabora para a constituição dos sentidos.

É mister sabermos, porém, que, apesar da memória discursiva (do já-dito), não há uma uniformidade de efeitos de sentidos dos mais variados textos. Há, logo, formas diferentes de (re)significar, dados os esquecimentos e as diferentes condições de produção. Aliada a isso, a multiplicidade cultural, social, política e econômica da sociedade pós-moderna aumenta as possibilidades de compreensão de efeitos semânticos dos diferentes discursos.

Orlandi (1999, p. 42) postula que “[...] o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Ou seja, ainda segundo a autora, as palavras assumem diferentes sentidos a partir da sua inscrição em uma ou em outra formação discursiva.

As formações discursivas, para Foucault ([1969] 2014), surgem como uma forma de organizar as dispersões de que se constituem os discursos, ou seja, cabe à AD descrever um sistema de relações entre

[...] os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2014, p. 47)

Pêcheux ([1975] 2009) também observa a questão das formações discursivas e as define como sendo

aquilo que [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). (PÊCHEUX, 2009, p. 147)

Conforme Brandão (2014, p. 49), “É a formação discursiva que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras [...]”.

Finalmente, Foucault ([1969] 2014) enlaça os conceitos de discurso e de formações discursivas ao definir aquele como sendo “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva [...]”. Ainda de acordo com o autor, há limitação do número de enunciados possíveis dentro de uma determinada formação discursiva. Ele continua suas colocações afirmando que o discurso é

[...] histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo. (FOUCAULT, 2014, p. 143)

Os discursos, entendidos dessa forma, possuem um suporte histórico e institucional, que consente ou coíbe sua realização. Infante (1997) postula que as formações discursivas devem ser compreendidas como parte de um processo de produção de sentidos essencialmente heterogêneo e contraditório.

Ainda de acordo com a autora, a análise da heterogeneidade na produção do discurso em outro idioma deve levar em consideração a diversidade e a alteridade discursiva. Sobre diversidade, ela explica que nesse nível são estudadas “as realizações discursivas de línguas (ou variedades) distintas em contextos diversos”; no que tange à alteridade discursiva, Infante (1997) explica que, como o sujeito para a AD é afetado pela história (determinação sócio-histórica do dizer) e não é a origem do dizer (sujeito cindido), o dito é consequência de memórias discursivas contraditórias, já que não se pode dizer tudo o que se quer dizer (INFANTE, 1997, p.p. 2-3).

Desse modo, entendemos que o LD, na medida em que assume o papel de enunciador do discurso imerso em uma determinada conjuntura histórica e ideológica, contribui para a construção, além dos sentidos das palavras, da identidade.

Diante do exposto, faz-se necessário discutir a respeito das noções de identidade, fato justificado a partir da análise a que este estudo se propõe. Segundo Bauman (2004, p. 32, grifo do autor), “[...] nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades *em movimento* [...]”.

Igualmente, Hall (2011) defende que o indivíduo moderno, imerso em um mundo globalizado, não pode mais ser visto como sendo um sujeito unificado, uma vez que

a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2011, p.13)

Assim, estudaremos a questão das identidades a partir desse prisma que defende não existir identidade completamente una e fechada em si mesma. Ao contrário, acredita na multiplicidade de identidades com as quais o indivíduo pode se identificar.

Tendo em vista que a presente pesquisa busca analisar a constituição da identidade do sujeito-aprendiz a partir das representações presentes em LDs de

LI, torna-se imprescindível entendermos se essa liquidez e deslocamento do sujeito moderno é respeitada e trazida à tona na produção e utilização desses materiais ou se o que acontece, de fato, é a manutenção de uma unidade aparente, juntamente com uma desconsideração aos deslocamentos da sociedade pós-moderna. Gregolin (2007, p. 16) afirma que “o efeito de coerência e unidade de cada texto é construído por agenciamentos discursivos que controlam, delimitam, classificam, ordenam e distribuem os acontecimentos discursivos em dispersão [...]”. A concepção de um ideal de singularidade do sentido, assim, possibilita que um texto possa

[...] estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras *performances* verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível. (FOUCAULT, 2014, p.p. 130-131, grifo do autor)

Ainda segundo Gregolin (2007, p. 21), “há uma permanente tensão entre ‘a produção de kits de subjetividade’ e ‘a criação de singularidades’”. Ela afirma haver uma dicotomia (contemporânea) entre os ideais de desestabilização e a tentativa de ser mantida uma “referência identitária”, como mencionamos anteriormente.

Podemos entender, conseqüentemente, que, apesar da concepção pós-moderna de identidade defendida por Hall (2013, p. 108), que entende que “[...] elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos”, elas podem, ainda, ser representadas de maneira fixa e estável.

Entendemos que as noções de identidade podem ter suas raízes tanto na Psicologia quanto na Sociologia. Sendo assim, como trabalhamos com uma perspectiva social do sujeito, já que nossas reflexões são pautadas pela AD, iremos vislumbrar os fundamentos com bases nas Ciências Sociais para a noção de identidade, já que esta dialoga de forma mais coerente com o que propomos aqui.

Segundo Coracini (1999, p. 42), “[...] professores, alunos e livro didático são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos”. Desse modo, precisamos, antes de iniciar nossa análise, compreendê-los dentro do contexto sócio-histórico em que se encontram.

Como forma de ambientar o mundo em que vivemos para situar os LDs dos quais iremos tratar nesta análise, faz-se necessário discorrermos, mesmo que brevemente, sobre o fenômeno da globalização e suas “consequências” nos modos de vida atuais.

De acordo com Bauman (2004, p. 34), “globalização significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e estável com a nação”. Os desdobramentos da globalização, principalmente por meio do desenvolvimento e da difusão das tecnologias da informação e comunicação, como a Internet, facilitaram, para os sujeitos, o tráfego e a formação de vínculos entre as nações.

Além disso, como já discutimos, a multiplicidade cultural, social, política e econômica ganha nova dinâmica em modos de vida mais impactados pelos avanços tecnológicos, principalmente pelas tecnologias da comunicação. As diferenças parecem tornar-se ainda mais notórias, móveis e, concomitantemente, são mais disseminadas. A informação, assim como a organização social, não se mostra de maneira concentrada e é propagada a partir de teias de interação. Tais fatores possibilitaram que os sujeitos enveredassem por novas esteiras de relações (sejam elas políticas, econômicas, religiosas, intelectuais, dentre outras) que lhes permitem utilizar novas identidades que podem esconder uma realidade precária, que é em algumas vezes dolorosa e própria da modernidade líquida (BAUMAN, 2004).

As mudanças globais, portanto, possibilitam a ocupação pelos sujeitos de diferentes posições na sociedade. As identidades, diante dessa nova forma de pensar e entender o mundo e as relações, tornam-se algo flexível, “móvel” e cambiante.

A globalização ajudou, de forma significativa, na reorganização da sociedade e de seus setores, o que refletiu nas transformações trazidas pela pós-modernidade ou modernidade tardia, caracterizada por mudanças de caráter constante, rápido e permanente (HALL, 2011).

Ainda de acordo com o autor, o processo de mudança entendido como globalização provoca nos sujeitos não apenas a consciência do estado moderno de transformações céleres, mas os convida a refletirem sobre essa conjuntura, uma vez que “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente seu caráter” (GIDDENS, 1990, p.p. 37-38).

Além disso, Hall (2011) afirma que a globalização ocorre trazendo consequências notáveis acerca das questões identitárias de maneira desigual no mundo, portanto, o autor não acredita na homogeneização das identidades nacionais devido a tal fenômeno. Ainda segundo ele, o mundo globalizado trouxe consigo consequências importantes, como o “gosto” pela diferença (já que a globalização não tem reproduzido o “global” nem gerado manifestações nacionalistas do “local”). Esses argumentos fundamentam sua tese, que defende o hibridismo das novas identidades sociais.

Porém, Hall (2011, p. 24) aponta que precisamos entender os estágios pelos quais o sujeito passou como forma de reconhecer que “a ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e que agora se tornaram plenamente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno”. O autor mostra que é importante levar em consideração suas mudanças ao longo da história e que culminaram no que passou a ser chamado de sujeito pós-moderno. O teórico chama atenção, então, para três grandes momentos que influenciaram significativamente nas mudanças nas concepções de sujeito e, conseqüentemente, de identidade. Tais “pontos estratégicos” intervieram nos conceitos do sujeito do Iluminismo e do sujeito das perspectivas sociológica e pós-modernista (ou da modernidade tardia).

Hall (2011) afirma que a Reforma Protestante, o Humanismo do Renascimento, as revoluções científicas e o Iluminismo foram movimentos da história moderna que contribuíram para a emergência da concepção do sujeito moderno com dois significados diferentes, quais sejam: a visão do sujeito como entidade una e indivisível e o seu entendimento como entidade singular e única. O sujeito, então, passa a ser concebido como

[...] indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência de ação, cujo 'centro', consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo [...] (HALL, 2011, p.p. 10-11)

Sendo assim, o sujeito possuía um núcleo interior de razão que guiava suas ações e sua consciência. Este núcleo interior (ou centro essencial do indivíduo) era sua identidade, que permanecia imutável ao longo de sua existência.

Essa maneira de pensar o sujeito, então, recebe contribuições de vários representantes da Filosofia Ocidental, dentre eles René Descartes e John Locke. A teoria do sujeito cartesiano, de Descartes, baseada na sua formulação analítica, coloca-o no centro do conhecimento, por entender que ele é pensante e dono da sua razão e consciência.

Locke, por sua vez, defende a hipótese da “mesmidade de um ser racional”. Para ele, o sujeito possuía uma identidade igualitária e contínua, uma vez que, para chegar até ela, bastaria ter consciência de ações presentes e passadas e atestar que elas pertencem ao sujeito. Ainda, para Locke, o “indivíduo soberano” (sujeito da modernidade) atua como sujeito da razão, do conhecimento e da prática e, por sua vez, encontra-se submetido a tais práticas.

Deste ponto em diante, Hall (2011, p. 29) afirma que mudanças consistentes passaram a acontecer na dinâmica da vida social. As sociedades modernas foram se tornando mais complexas, à medida que passaram a ser organizadas de acordo com modelos mais sociais e coletivos sustentados pelo Estado (entendido como estrutura formadora da sociedade moderna), que, impelidos pela industrialização, se veem obrigados “a dar conta das estruturas do estado-nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna”. O sujeito, diante desta realidade, passou a ser definido a partir das suas atuações nos processos e nas estruturas sociais que fundamentam as “maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno” (ibidem, p. 30).

Nesta esteira e inspirado em teorias como o evolucionismo de Darwin e o surgimento das novas ciências sociais, insurge um entendimento mais social do sujeito. Do ponto de vista sociológico, ele foi, primeiramente, descrito a partir de uma crítica à visão individualista e racional da noção de sujeito concebida por

Descartes. Esta nova concepção entende que ele se forma a partir da interação com outras pessoas que servem de mediadores dos valores e significados atribuídos por ele à sociedade em que habita. Tratava-se, então, de uma forma de entender o sujeito a partir do seu contato com o mundo externo. A esse respeito, afirma Hall (2011, p. 31):

[...] os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham.

Este modelo de socialização interativa, desenvolvido na primeira metade do século XX, acredita haver, proporcionadas pela ação do sujeito no mundo social, um intercâmbio recorrente entre o exterior e o interior dele ou entre seus mundos público e pessoal, respectivamente.

De acordo com Hall (2011), da mesma forma, a identidade se constitui através da “interação” entre o eu e a sociedade. A concepção sociológica defende ser ela mesma a responsável por unir o sujeito à estrutura. As identidades culturais são, portanto, projetadas e ao mesmo tempo internalizadas pelos sujeitos, fato que contribui para estabilizar e unificar tanto os sujeitos quanto os meios culturais em que vivem. Moreira (2005, p. 126) afirma ainda que, nesta perspectiva essencialista, identidade é tida como entidade “fixada no nascimento, como parte da natureza de cada um de nós, como impressa pelo parentesco e pela linhagem dos genes, como constituinte do nosso eu interior”.

Pelo prisma da teoria sociológica, portanto, seria impossível explicar as várias identidades que surgem a partir das relações de poder, assim como as que surgem a partir das diferenças. Além disso, nem mesmo o caráter plural da sociedade pós-moderna seria capaz de desestabilizá-las (MOREIRA, 2005).

Surgem daí, como forma de contraposição à teoria sociológica do sujeito, os fundamentos da teoria do sujeito pós-moderno. A unificação e estabilidade descritas pelos modelos anteriores são colocadas em xeque ao se propor que o sujeito da modernidade tardia possui não apenas uma, mas várias identidades, por vezes, “contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2011, p. 12).

O sujeito pós-moderno, no mundo globalizado, então, oscila, muda de posicionamentos e assume novas posturas diante da nova realidade: a sociedade não é mais vista como una, segura e com papéis bem delimitados como, há tempos, se cogitava. Porém, de acordo com Woodward (2013), tais exigências da vida moderna podem resultar em conflitos. Tensões podem se originar a partir do momento em que as exigências de uma identidade intervêm nas exigências de uma outra.

Uma vez que estamos interessados no aspecto discursivo das identidades, trataremos, especificamente, nesta pesquisa, das representações. Consoante Chartier (1991, p. 184), representação é o resultado de uma prática simbólica e é capaz de indicar uma relação direta entre “o signo visível e o referente significado — o que não quer dizer, é claro, que é necessariamente decifrado tal qual deveria ser”; ou pode ter caráter mais complexo ao ser levada em consideração a conexão arbitrária entre o signo e o significado (valendo-se da possibilidade de a representação, de a imagem, mascarar um sentido ao invés de retratar fielmente o seu referente). A representação do real, assim, é uma referência que é, também, um elemento de possibilidade de mudança e atribuição de sentido ao mundo.

Ainda no que diz respeito às representações, Pesavento (2006, p. 49) as define como sendo “[...] presentificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento”. Representar, então, significaria colocar algo em seu lugar, que culminaria na condição ambígua da representação de ser e ao mesmo tempo não ser a coisa representada. As imagens e ideias (que se encontram no campo do imaginário), então, são construídas e reconstruídas ou recuperadas a todo tempo e se prestam à construção social do mundo tal qual o conhecemos.

Para a presente análise, porém, pretendemos nos concentrar nas definições dadas por Hall e Woodward sobre essa temática. Representação, conforme Hall (1997), é entendida como se tratando de uma rede de significação ou como atribuição de significado (cultural e socialmente construídos) a pessoas e coisas por via da linguagem.

Ainda sobre este mérito, Woodward (2013, p. 18) afirma que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Podemos, então, perceber que pessoas e

coisas não carregam consigo um significado posto, fixo ou verdadeiro; não podemos, por conseguinte, negligenciar a fluidez dos significados tentando fixá-los a um ou outro significado.

Após a apresentação da fundamentação teórica que norteará esta análise, detalhamos, a seguir, a composição do nosso *corpus*, que será analisado sob o prisma das premissas da AD com o objetivo de responder nossas perguntas de pesquisa e, conseqüentemente, corroborar a nossa hipótese.

Constituição do *corpus*

A investigação proposta aqui se inscreve nos métodos de uma pesquisa qualitativa e teve quatro momentos: seleção e recorte do *corpus*, análise do *corpus* e reflexão sobre resultados na análise. Evidentemente, cada um desses momentos não é estanque e acontece de maneira simultânea.

Para a constituição do *corpus*, selecionamos seis LDs de uma mesma editora e de diferentes níveis que vão do básico ao pré-avançado (de acordo com a gradação adotada pelo curso que utiliza esses materiais, que determina a escala de progressão de desenvolvimento dos aprendizes)¹⁰.

Vale lembrar que a pesquisa se restringiu ao LD produzido nacionalmente e usado em uma franquia de um curso de idiomas por, aproximadamente, 7 anos. A referida delimitação se justifica pelo fato de poder haver diferenças culturais marcantes entre o livro nacional e o importado. Tal aspecto poderia prejudicar a análise, que tem como finalidade entender o processo de produção e circulação de representações, que, provavelmente, seriam um tanto diferentes, considerando que os contextos de produção também o são. De toda forma, em determinados momentos, será necessário contrastar alguns elementos desses dois tipos de materiais para entender melhor o funcionamento dos LDs elaborados *in-house*.

¹⁰ Entendemos que esses “rótulos” podem e merecem ser problematizados, pois dizem respeito a uma visão de língua a partir de uma representação de aprendizagem enquanto acúmulo de conhecimento. Porém, deixaremos essas questões para mais tarde objetivando organizar melhor este texto.

Em virtude da nossa experiência profissional em cursos de idiomas que se baseavam na Abordagem Comunicativa, como mencionamos anteriormente, e em seus pressupostos para o processo de ensino e aprendizagem do referido idioma, optamos pela análise de LDs inseridos nesse contexto. Além disso, a abordagem mencionada é adotada por diversos cursos de idioma existentes, atualmente, no mercado de ensino de idiomas.

Faz-se, também, necessário explicarmos que entendemos que os estágios de produção de um LD envolvem outros profissionais além do autor. Editores, preparadores, revisores, diagramadores, para citar alguns sujeitos que trabalham com esses textos, também influenciam de maneira direta na construção dos LDs e, conseqüentemente, nas representações existentes neles. Porém, nesta pesquisa, não abordaremos esse processo, mas estabelecemos como foco a análise das representações presentes nos materiais adotados.

Além disso, entendemos que, no que tange à questão dos LDs, devido ao seu caráter científico (como já apontamos), eles mesmos podem passar a assumir a posição de sujeito-autor, pois estão autorizados (devido ao contexto de formação social no qual estão inscritos) a ocuparem tal lugar discursivo. Nessa seara, lugar discursivo e lugar social se constituem reciprocamente a partir de relações de verdade e poder legitimados pela prática discursiva.

Continuando a descrição do *corpus*, um outro recorte que fizemos (e que já foi discutido e justificado) diz respeito ao fato de a análise discursiva ser feita em contextos de escolas livres de idiomas.

Além dos LDs, também compõem o *corpus* da pesquisa, questionários aplicados sem a presença da pesquisadora e que buscam, por meio de perguntas semiguizadas, encontrar subsídios que nos auxiliem a entender de que forma as representações depreendidas dos materiais analisados contribuem para a constituição identitária do sujeito-aprendiz.

A presente análise, desse modo, objetiva corroborar a nossa hipótese de que as representações da identidade do sujeito-aprendiz presentes nos LDs que analisamos apontam para a legitimação de identidades homogêneas e uniformes. Intentando atingirmos a nossa meta, organizamos a análise nas etapas que descrevemos na próxima seção.

Estrutura da pesquisa

Dividimos esta dissertação em 3 capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, tratamos das condições de produção nas quais se inscrevem os LDs, objetos da nossa análise. Para tal, traçamos um breve panorama sobre a instituição do LD no Brasil e os ecos desse movimento no lugar discursivo que ele ocupa. Utilizamos, basicamente, os estudos de Paiva (2009) e de Freitag (1987). Partimos, então, de uma visão mais ampla sobre o processo de desenvolvimento dos LDs, desde gramáticas, organizadas primeiramente para o ensino de línguas, e chegamos à instauração dos LDs nos moldes que conhecemos atualmente nas salas de aula do Brasil e, conseqüentemente, na sua legitimação enquanto ferramenta educacional. Consideramos que os Cursos Livres de idiomas (nicho ao qual a pesquisa está filiada), apesar de não serem normatizados à semelhança das escolas regulares, aproximam-se delas, em sua maioria, na preferência pela utilização de LDs para o processo de ensino e aprendizagem.

No capítulo seguinte, a partir do funcionamento discursivo dos LDs que compõem o *corpus* da pesquisa, descrevemos e analisamos as representações do sujeito-aprendiz presentes nesses materiais. Para isto, sempre que necessário, revisitamos conceitos e noções que embasam a AD para que possamos respaldar teoricamente nossas considerações, assim como introduzimos outros pressupostos que estejam de acordo com a análise que propomos ao longo do texto.

No terceiro capítulo, refletimos sobre as colocações presentes nos questionários que foram aplicados com sujeitos em contexto de uso dos LDs analisados com o intuito de, a partir dos dizeres do sujeito-aprendiz, entender de que forma esse material contribui para a sua constituição identitária.

Levando em consideração as discussões travadas nesta dissertação fundamentadas nas perguntas de pesquisa que direcionaram a nossa análise, traçamos, por fim, algumas considerações finais sobre as representações do sujeito-aprendiz em LDs produzidos *in-house* para o ensino de LI.

CAPÍTULO 1

O livro didático de inglês ao longo da história: condições de produção

Com o propósito de entender o modo como o funcionamento discursivo dos LDs de LI produzidos nacionalmente contribui para a construção da identidade do sujeito-aprendiz, o objetivo deste capítulo é situar esta pesquisa quanto às condições de produção, em sentido amplo, nas quais nosso objeto de análise está inscrito. Ou seja, buscamos identificar e refletir sobre os contextos histórico-sociais que envolveram a consolidação do LD como aparato de grande importância (e quase insubstituível) para a educação enquanto sistema formal, bem como ponderar sobre os ecos desse movimento na forma como esses materiais se apresentam em um determinado cenário, atualmente.

Tendo em vista que nos baseamos na discursividade do LD de inglês como fonte de análise da presente pesquisa, precisamos apresentar, mesmo que de forma sucinta, como se deu a instituição desse recurso pedagógico em nossa sociedade. Para tal, iniciamos este capítulo traçando um panorama que apresenta o processo de criação do LD e as modificações que sofreu ao longo do tempo, tanto do ponto de vista estético quanto da forma como o conteúdo é abordado, até que assuma uma configuração mais análoga à que conhecemos atualmente. A partir daí, tratamos, mais especificamente, do processo de instauração desses materiais nas salas de aulas das escolas do Brasil e dos aspectos políticos e legais que esteiam a sua implementação. Fazemos, então, a correlação da adoção de livros também nos Cursos Livres de Idiomas, posto que traçamos esse recorte para a análise.

Em seguida, apresentamos brevemente os aspectos mais gerais que aportam as concepções ideológicas para a produção dos LDs selecionados para esta pesquisa. Isto é, descrevemos as peculiaridades que fundamentam a Abordagem Comunicativa (que serve de doutrina para a organização do conteúdo e da forma com que os LDs adotados se apresentam), com o intuito de percebermos sob qual viés as noções de sujeito, língua e linguagem, e discurso se manifestam nos LDs em questão.

1.1- Efeitos do desenvolvimento de metodologias para o ensino de línguas na legitimação do LD no sistema educacional

O desenvolvimento e a sistematização do ensino de línguas tiveram influência direta na criação e no aprimoramento do LD. A história do ensino de idiomas e a do desenvolvimento dos LDs se encontram concatenadas de tal modo que entendemos ser necessário abordá-las mutuamente para que possamos melhor compreender a instauração do LD como ferramenta educacional.

Cestaro (s.d.) argumenta que o ensino de línguas surge com a necessidade de se falar outros idiomas por motivos de ordem social, diplomática, econômica, cultural, entre outros. Tal demanda, todavia, é muito antiga e se apresenta de modo diferente diante das exigências do mundo globalizado e pós-moderno.

Desde a Antiguidade, havia contatos entre sujeitos falantes de outras línguas e, também, a aprendizagem delas. Germain (1993) afirma que a conquista do povo sumério pelos acadianos (processo que durou cerca de 350 anos) trouxe os primeiros vestígios do ensino de línguas estrangeiras. O elo entre saber uma outra língua e a ascensão social (dentre outros aspectos) que tal fato promove dá os seus primeiros passos também nessa época. Os conquistadores adotaram o sistema de escrita dos sumérios (entende-se que eles são os responsáveis pela invenção da escrita) e aprenderam sua língua, aproximando-se, assim, dos elementos culturais e religiosos da época (CESTARO, s.d.).

Outra prova da relação entre língua e prestígio social (que reverbera na sociedade pós-moderna) reside na aprendizagem do grego pelos romanos após a conquista daquele povo por este: o grego passou a ser aprendido como segunda língua (devido à importância que esse povo tinha na Antiguidade); já as línguas bárbaras, como o celta e o germânico, que não traziam consigo tal influência, foram ignoradas quando da conquista dessas sociedades.

Consoante Leffa (2012), esse período, do ponto de vista da aprendizagem de línguas, é marcado pela ausência de um método de ensino e, conseqüentemente, ficou conhecido como pré-método. O autor explica que

A aprendizagem da língua acontecia pelo contato direto com os falantes nativos. Rigorosamente falando, o ensino da língua era algo desconhecido; no período do pré-método, havia apenas aprendizagem; uma aprendizagem sem um método que a sistematizasse. (LEFFA, 2012, p. 393)

Fica clara, por conseguinte, a necessidade que alguns povos sentiram de aprender e ensinar línguas estrangeiras de forma mais ordenada. Datam do século III os primeiros manuais bilíngues com foco na aprendizagem de vocabulário e conversação (CESTARO, s.d.).

Segundo Paiva (2009), a utilização do papel em detrimento de outros materiais, como o pergaminho e o papiro, revolucionou as práticas educacionais da época, já que, com o início da utilização daquele material, tornou-se possível começar a estruturar aqueles que viriam a ser os precursores dos livros da maneira como são apresentados atualmente.

Ainda de acordo com a autora,

O *volumen* consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo. O ato de ler era desconfortável, pois para se localizar um trecho era preciso desenrolar e enrolar o manuscrito. O leitor, com o auxílio das duas mãos, ia desenrolando o *volumen* à medida que a leitura prosseguia. Já o formato do *codex* se aproximava mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas. Mas mesmo assim era grande e desconfortável. (PAIVA, 2009, p.p. 17-18)

Apoiada de maneira firme nas estruturas e nas tradições, antes da Idade Moderna, como argumenta Hall (2011), a noção de individualidade era estabelecida a partir da “ordem secular e divina das coisas”, não sendo, portanto, passível de grandes mudanças. Os sujeitos (diferentes, obviamente, do sujeito da AD), então, assumiam sua posição dentro da “grande cadeia do ser”, não sendo creditada a eles a soberania do indivíduo. De acordo com Cestaro (s.d.), nesse período, as produções intelectuais relacionadas ao ensino de línguas eram de responsabilidade dos representantes da Igreja.

Assim, o estudo do latim, língua culta e de prestígio, durante a Idade Média, na Europa, era realizado a partir de textos religiosos. Com foco na leitura,

os mestres ensinavam como que em uma espécie de gradação: das letras às sílabas, depois das sílabas às palavras (que deveriam ser memorizadas a partir do estudo da tradução delas feita em glossários) e às frases. Para aprender os casos e as declinações, poemas eram cantados (CESTARO, s.d.).

Leffa (2012) esclarece que durante esse período marcado pelo ensino do latim, língua considerada internacional e amplamente utilizada nas escolas, na igreja e nas universidades, fazia-se uso primordial do método da tradução cujas principais características incluíam a memorização e associação de listas de palavras na língua estrangeira com a língua materna. Da mesma forma, as regras de sintaxe eram exploradas com o intuito de auxiliar na tradução de frases da língua estrangeira para a língua materna e vice-versa. O autor elenca as principais características do método de tradução da seguinte forma:

- Memorização do léxico
- Ensino de regras sintáticas
- Dedução
- Tradução de textos para a língua L1
- Versão de textos para a L2
- Ênfase na língua escrita
- Ênfase na literatura da L2 (LEFFA, 2012, p. 395)

As gramáticas (usadas no ensino de línguas nessa época) produzidas sob este viés, então, traziam consigo as principais características desse método, que, segundo Richards e Rodgers (2001), incluíam: capacitar aprendizes para lerem e se beneficiarem das produções no idioma estudado; prepará-los para a leitura e escrita, entendidas aqui como as habilidades mais importantes a serem desenvolvidas; apresentar-lhes as listas de palavras que deviam ser memorizadas e traduzidas; trazer frases como forma de praticar a tradução tanto a partir da língua sendo aprendida quanto dela para a língua materna; dotá-los com as ferramentas necessárias para falar de forma precisa e “correta”; explicar a gramática de forma dedutiva, isto é, o professor tinha o papel de ensinar as regras da língua de forma organizada e sistemática; e trazer aos aprendizes a língua materna com o objetivo de mediar e comparar com o idioma em estudo.

Segundo Paiva (2009), nesse contexto, uma gramática em hebraico produzida pelo cardeal Bellarmine¹¹ traçou um marco no estudo de línguas, uma vez que ela foi elaborada para que o aprendiz pudesse estudar sem a ajuda do professor. Aprender uma língua, naquela época, significava aprender a sua sintaxe, ou seja, as atenções estavam voltadas para descrições linguísticas.

É, então, a partir do século XV com o nascimento do indivíduo soberano do Humanismo Renascentista do século XVI que a produção do livro começa a se estabelecer de forma ordenada. Consoante Hall (2011), o Renascimento trouxe consigo inúmeras mudanças, dentre elas a passagem do teocentrismo ao antropocentrismo. A valorização do homem frente ao divino faz com que se difunda a necessidade de disseminação de conteúdo por outras vias que não as religiosas. Há, assim, uma ruptura com o modo como a individualidade (baseada na ordem secular das coisas) era enxergada.

De acordo com Cestaro (s.d.), é apenas no século XVI que o latim, língua cujos falantes possuíam notoriedade durante toda a Idade Média, desvaloriza-se frente ao ensino das línguas vernáculas, como o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês, que passaram a ser lecionadas na escola. Estabelece-se, porém, a exigência de bilinguismo dos educadores: o latim como língua culta (e cada vez menos usada na oralidade) e a língua vernácula como a comum (SAVIANI, 2007).

Os ecos dessa nova corrente de pensamento juntamente com a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg fizeram com que houvesse um aumento na reprodução de textos e na sua propagação.

Araújo (1986, p. 18) afirma que a invenção de Gutenberg, embora tenha sido por ele idealizada apenas como um “substitutivo mecânico para o trabalho dos copistas manuscritores”, ecoou para o acesso social às letras através da “literatização de massa”, visto que os livros deixam de ser copiados à mão e passam a ser produzidos em grande escala. Devido ao fato de os livros serem copiados pelos escribas, o seu custo se tornava elevado. Dessa forma, após o desenvolvimento da imprensa, os aprendizes (não apenas aqueles que tinham

¹¹ Robert Bellarmine nasceu em Montepulciano. Tornou-se jesuíta e passou a dar aulas de grego em várias cidades da Itália antes de se tornar professor universitário de teologia. Disponível em <<http://catolicismo.com.br/materia/materia.cfm?IDmat=62F15119-3048-313C-2E87036A54515CE2&mes=Setembro2009>>. Último acesso: 10/7/2014.

condições econômicas mais elevadas) de maneira mais geral puderam ter acesso aos livros, que antes eram de posse apenas dos professores, que precisavam ditar o conteúdo para que eles copiassem os textos e os comentários. Nesse período, listas extensas de livros indicavam quais os docentes precisavam ter, visto que não se partia do princípio de que os aprendizes também pudessem possuí-los (KELLY, 1969).

Daí outras inovações surgiram, como um livro ilustrado, reconhecido como instaurador das técnicas audiovisuais. Produzido por Comênio¹², considerado um dos primeiros pedagogos da história, e publicado em latim e alemão inicialmente e, posteriormente, em inglês, como acrescenta Paiva (2009), o *Orbis sensualium pictus*, divulgado em 1654, organizava-se da seguinte forma, de acordo com Kelly (1969, p. 17): “[...] each section was headed by a picture, correlation between text and illustration being assured by numbering the parts of the picture that were specifically referred to in the text.”¹³.

Como lembra o autor (1969), o ensino usando imagens remete à antiga sociedade chinesa; a cultura ocidental, por sua vez, passa a utilizar figuras como forma de ilustrar alguns manuscritos apenas na Idade Média. De toda forma, esses recursos visuais eram usados como aspecto decorativo ou como recurso de adoração no caso dos livros religiosos. A produção de Comênio, então, surge como sendo “the first fully thought-out scheme of teaching vocabulary with pictures [...]”¹⁴(KELLY, 1969, p. 17).

Em 1658, inspirado pela invenção da imprensa, Comênio aperfeiçoa um método de instruções cujo ponto de partida era sua crença de ser possível ensinar tudo a todos, como argumenta Paiva (2009). Seu objetivo era reunir todo o conhecimento acerca dos valores e bons costumes cristãos e, por meio do repasse desse conhecimento, aproximar os homens de Deus. Em sua obra-prima, intitulada *Didática Magna*, Comênio fazia alegações acerca do uso de LDs e das formas como eles se relacionavam com professores que os utilizavam.

¹² Nasceu em 1592 em Nívnice. Entre suas obras se encontra, também, a *Didática Magna*. Comênio faleceu em Amsterdã em 1670. Ver mais na Revista Nova Escola. Grandes Pensadores – Edição Especial, p.13.

¹³ “[...] cada seção era orientada por uma imagem, a correlação entre texto e ilustração era garantida a partir da numeração das partes da figura às quais o texto se referia” (Tradução nossa).

¹⁴ “o primeiro esquema completamente planejado de maneira cuidadosa de ensinar vocabulário através de imagens [...]”(Tradução nossa).

Nesta produção, ele defendia que tais apostilas funcionariam como forma de prover os docentes, mesmo aqueles que não tivessem “habilidades”, com as ferramentas necessárias para o ensino.

No tocante à posse dos livros, os séculos XVII e XVIII se mostram como uma ponte importante para que, no século XIX, praticamente todos os aprendizes tivessem os seus próprios. A competição acirrada no mercado gráfico aumentou a oferta de livros, diminuiu os custos para a sua produção e, conseqüentemente, viabilizou a sua compra (KELLY, 1969).

Ainda no século XIX, com relação à forma como o conteúdo dos LDs de línguas estrangeiras era apresentado, Richards e Rodgers (2001) asseguram que eles tinham como principal finalidade concentrar conceitos referentes às regras morfológicas e sintáticas da língua em questão com o objetivo de elas serem explicadas pelo professor e memorizadas pelos aprendizes. As frases usadas para tal fim, por sua vez, eram descontextualizadas e serviam apenas para que o aprendiz aplicasse as regras descritas para a língua e as traduzisse. Ou seja, o método de tradução tornava-se ainda mais difundido com a popularização do livro, como sustenta Kelly (1969).

Como vimos, as primeiras ferramentas pedagógicas usadas para o ensino de idiomas foram as gramáticas, seguidas dos livros produzidos por Comênius, que neles insere elementos visuais. A respeito desse movimento, Leffa (2012) salienta que havia um concorrente ao Método da Tradução, o chamado Método Direto, se estabelecendo nesse cenário. O autor explica que esse método engendrou mudanças importantes para as práticas de ensino de línguas: a memorização de palavras e das regras de sintaxe cederam espaço para diálogos contextualizados em situações do dia a dia; a dedução converteu-se em indução das regras gramaticais, que eram estudadas a partir dos diálogos sugeridos; os textos literários (e muitas vezes litúrgicos) foram substituídos por leituras que se referiam ao cotidiano das pessoas com o objetivo de serem interpretados, e não apenas copiados e traduzidos.

Dessa forma, influenciados pelas inovações que os pressupostos do Método Direto acarretaram ao ensino de línguas, os livros começaram a ser modificados quanto ao estilo e ao conteúdo que apresentavam, como nos informa Kelly (1969). A inserção de imagens (como relatamos) e até de objetos nessa prática pode ser entendida como uma tentativa de prevenir a tradução.

Nessa esteira, Leffa (1988) nos lembra que uma das premissas desse método estabelece que o ensino da língua estrangeira deve ser feito através da própria língua estrangeira e, por este motivo, a utilização de gestos e imagens apresentam-se como um substitutivo eficaz para a tradução.

Segundo Paiva (2009), em 1878, a invenção do fonógrafo por Thomas Edison, que ao ser aprimorado resultou no gramofone (que permitia, inicialmente, gravações em discos e, mais tarde, em fitas magnéticas), revolucionou as aulas de línguas. O primeiro material gravado entre 1902 e 1903 trazia amostras da fala de nativos na língua estrangeira, fato que introduz o conceito de oralidade nas aulas (sem, contudo, extinguir os estudos acerca das questões sintáticas da língua). Porém, apenas pretendia-se, com a utilização desse recurso, que os aprendizes fossem capazes de imitar e reproduzir os sons da língua o mais próximo possível da maneira como os nativos falavam. Ou seja, o uso de material em áudio nesse período, como afirma Kelly (1969), tinha o objetivo mais óbvio, que era o de ensinar pronúncia.

Durante os anos mencionados no parágrafo anterior, os livros vinham acompanhados de cilindros com todo o seu conteúdo escrito gravado por falantes nativos do idioma a ser aprendido. Outrossim, adaptações foram feitas nesse sistema para que o aprendiz pudesse repetir partes desse conteúdo (consideradas mais difíceis) sem risco de danificar o cilindro (Kelly, 1969).

Hall (2011) argumenta que, na primeira metade do século XX, o sujeito passa a ser visto sob uma nova perspectiva, que entende que ele é formado, também, pelas relações sociais que estabelece. Podemos inferir que essa nova teoria teria influência direta no desenvolvimento das tecnologias que contribuíram para o ensino de idiomas, assim como as que a antecederam também tiveram.

É importante lembrar, porém, que houve mudanças não apenas nos instrumentos tecnológicos de apoio às práticas pedagógicas (como as gravações de áudio que descrevemos, por exemplo). Os LDs de LI, sendo influenciados pelos novos cenários políticos, sociais e econômicos, bem como pelas novas tendências relacionadas aos métodos de ensino desenvolvidos ao longo do tempo também passam por alterações que culminam na apresentação que assumem atualmente. A seguir, trataremos brevemente das características mais gerais de alguns materiais adotados para o ensino de inglês ao longo da história

para que na próxima seção deste capítulo possamos esmiuçar as principais características de alguns dos LDs que foram utilizados no Brasil ao longo do tempo.

Após a utilização de gramáticas ou de LDs com foco na gramática e na tradução ter sido adotada para a aprendizagem de LI, os LDs começaram a inovar de maneira paulatina: houve os materiais que passaram a se preocupar com a realidade dos aprendizes (fazendo uso de textos de gêneros variados), como argumentamos; alguns trouxeram transcrições fonéticas e iniciou-se o acompanhamento deles por material em áudio; já outros enfatizaram a língua falada (PAIVA, 2009).

Sobre os LDs com ênfase na língua falada (um dos pilares da metodologia Áudio-oral ou Audiolingual), Paiva (2009) elenca a série *Essential English for foreign students*, que esteve entre os mais empregados para o ensino da LI na década de 1940, assim como a série *New Concept First*, lançada 30 anos depois. Segundo a autora, ambos se baseavam na *General list of English words*, lista da qual faziam parte 2000 palavras entendidas como sendo as mais recorrentes do inglês. A primeira coleção mencionada apresentava as estruturas gramaticais de forma gradual (característica que se mantém na maioria dos LDs de LI no mercado atualmente) e trazia ilustrações para auxiliar as explicações.

Sobre a metodologia em questão, Cestaro (s.d.) menciona que ela se baseava na premissa de que língua diz respeito à fala, e não à escrita, e que se trata de um conjunto de hábitos a serem adquiridos a partir de uma cadeia de estímulos e respostas. Além disso, os erros eram evitados e, por este motivo, acreditava-se que essa rotina de apresentação de estruturas de maneira gradual ajudaria a impedi-los.

Já o primeiro livro da série *New Concept First*, chamado *First things first*, por sua vez, era composto por livro do aprendiz, livro do professor e dois conjuntos de fitas gravadas (com as devidas atualizações tecnológicas, de maneira geral, esse “pacote” também parece se assemelhar a alguns dos elementos mais comumente disponibilizados para o ensino de línguas no momento presente). Essa coleção restringia o número de palavras a serem estudadas (traço importante da metodologia norteadora da publicação, como sustentamos) e defendia a prescrição do uso da LI em enunciados considerados relevantes e que, portanto, seriam úteis aos aprendizes em situações cotidianas

de uso da língua. Havia mais três livros na série definidos de acordo com o nível linguístico dos aprendizes; cada livro, por sua vez, trazia suas próprias nuances.

Também na década de 1970, ainda de acordo com Paiva (2009), e concomitantemente à utilização da coleção *New Concept First*, outras séries com base no método Audiolingual se estabeleceram no mercado de ensino de LI, como é o caso das séries *English 900* e *English 901* (edições americana e britânica, respectivamente). Além dos elementos (em quantidades específicas para este caso) que compreendiam a coleção *New Concept First*, as duas séries contavam com *workbooks* (vemos aqui a presença de mais um elemento, que também é encontrado de maneira marcante atualmente nas salas de aula de LI). Ademais, a autora chama atenção para o fato de a inovação dessas séries ter se dado ao inserir marcadores gráficos para indicar os padrões de entonação de frases. Por sua vez, contrariamente à coleção *New Concept First*, aquelas séries apresentavam poucas ilustrações. Três anos depois, há o lançamento da coleção *New Horizons in English*, ilustrada de maneira abundante e com destaque para atividades estruturais controladas.

Ainda nos anos 70, por sua vez, são lançados LDs orientados pela metodologia Audiovisual, como o *English by the audio-visual method*, que também postergava o contato com a língua escrita (um dos pontos, como nos lembra Cestaro (s.d.), em que essa metodologia se assemelha à Áudio-oral) e priorizava a aprendizagem da pronúncia, como questões de entonação. O laboratório de línguas, como afirma Leffa (1988), tornou-se um aliado significativo para auxiliar nesse processo, pois eram apresentadas gravações de falantes nativos do idioma e buscava-se que os aprendizes fossem capazes de reproduzir uma pronúncia perfeita a partir delas.

Uma das premissas da Abordagem Audio-visual descrita pelo autor supracitado (1988, p. 222) é a de que “No momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala”. Identificamos, assim, o motivo pelo qual essa abordagem concentrava o estudo da língua na fala. Além disso, Leffa (1988) reitera que a partir dessa sistemática, o processo de aprendizagem da LI se daria de maneira análoga ao da língua materna, na qual, de acordo com o autor, em geral, os falantes aprendem a falar muito antes de serem capazes de ler e escrever.

A década de 1970, segundo Paiva (2009) foi bastante proveitosa do ponto de vista da produção de LDs. Nesse momento, as necessidades mais específicas dos aprendizes passaram a ser valorizadas, e esse movimento culminou na elaboração de materiais para fins específicos. Um bom exemplo é a série *English for careers* composta por 25 LDs especializados em distintas áreas de conhecimento. Alguns dos títulos incluem: *Computer programming in English*, *International finance in English*, *Air travel in English*, *Chemical Engineering in English*, entre outros.

Com base na autora, ainda nessa década, as funções da linguagem passaram a assumir maior relevância nas práticas de ensino da LI e nos LDs publicados (é válido lembrar que isso não significa afirmar que as formas gramaticais não continuavam a ser dominantes nesses materiais). Como exemplo, temos o LD *Situational Dialogues*, que trouxe, também, material gravado em fita ou cassete e inovou ao apresentar a variação linguística com base em diferentes formas de o aprendiz se expressar na LI frente a uma mesma situação. A prática da língua consistia em *drills* a partir de situações cotidianas, que possuíam quatro variações, e em encenações de diálogos, que eram memorizados e reproduzidos.

Seguindo a pesquisa sobre as transformações pelas quais passaram os LDs de LI a partir do desenvolvimento das metodologias para o ensino de idiomas, chegamos na série *Strategies*, publicada em 1977, que segue uma abordagem funcional de uso da língua entendida como comunicação. Percebemos, então, uma mudança de foco das questões gramaticais para as situações de utilização da língua. Além disso, nesse material, contrariamente à orientação do método audiovisual, há a presença de textos usados para compreensão oral. Também podiam ser encontrados nesses LDs materiais autênticos e uma vasta gama de elementos visuais (em preto e branco), como ilustrações, fotos e mapas, para citar alguns. Três anos mais tarde e seguindo os princípios comunicativos para o ensino da LI, a coleção *Reading and thinking in English* para fins acadêmicos foi lançada (PAIVA, 2009).

De maneira abrangente, ao contrário das metodologias anteriores às quais fizemos alusão, a Abordagem Comunicativa, como destaca Almeida Filho

(2013), leva em consideração a fala e a escrita. Além disso, os erros (outroa evitados) são considerados como parte do processo de aprendizagem.¹⁵

Orientados por essa nova diretriz para a prática pedagógica, Paiva (2009) explica que o LD assume, no final da década de 1970 e início da de 1980, uma forma (em sentido mais amplo) mais aproximada à que conhecemos hoje. Conforme a autora, a partir daí, os LDs para o ensino de LI tornaram-se mais atraentes e coloridos, bem como começaram a se apresentar como parte de um sistema integrado que abrangia, além dos livros do professor e do aprendiz e do conteúdo em áudio (elementos já usados com frequência nas aulas de línguas), materiais em vídeo e outros livros de apoio para o aprendiz com leituras ou atividades fotocopiáveis para os docentes, por exemplo.

Em suma e guardadas as devidas peculiaridades dos novos LDs publicados nesse período, a apresentação do conteúdo no livro usado pelo aprendiz também sofreu alterações e passou a se apresentar de maneira mais diversificada; o material do professor, por sua vez, começou a abranger, também, o programa da disciplina. Alguns dos LDs traziam, ademais, a possibilidade de acesso a sites com atividades e outros recursos para os aprendizes e com ferramentas extras para a prática docente. Alguns títulos, consoante Paiva (2009), que se encaixam nessa nova tendência de associação de LDs com outros serviços, em maior ou menor variedade de elementos, são: *Streamline*, *Headway*, *English File* e *Interchange*.

Algumas dessas associações apenas se tornaram possíveis com a evolução das ferramentas tecnológicas. Então, trazemos, a seguir, um quadro que resume o surgimento de alguns desses recursos que, em parceria com o livro didático, mediaram o ensino e a aprendizagem da LI antes do surgimento da Internet.

¹⁵ Sobre essa orientação para o ensino de línguas, trataremos mais tarde neste capítulo de maneira mais aprofundada.

Ano	Recurso tecnológico	Descrição
1930	Filmes	Os estúdios Disney produziram desenhos para o ensino de inglês básico.
1940	Gravador de fita magnética	Permitia que os aprendizes gravassem sua voz e ouvissem sua produção com o intuito de se autoavaliarem.
1943	Rádio	Iniciaram-se transmissões pela BBC com pequenas lições de inglês.
1950	Laboratório de áudios	Tratava-se de cabines individuais com boa acústica e fiações especiais.
1950	Chegada da TV no Brasil	Possibilitou a implementação de canais educativos para o ensino de línguas.
1960	Computador (PLATO)	Tem início o ensino de línguas através do computador com o projeto PLATO (<i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i>). Trata-se de um <i>software</i> que permite a criação de atividades com <i>feedback</i> automático.
1980	Computador individual	Surgem os primeiros computadores pessoais (PCs) no Brasil. Programas foram desenvolvidos e possibilitaram a elaboração de atividades para a prática de vocabulário e verbos, por exemplo.
1991	Computador	Funcionava de modo parecido com as máquinas de escrever e, inicialmente, interligava várias universidades e professores universitários, possibilitando a interação com professores de diferentes países. O acesso público passa a entrar em vigor apenas em 1994.
1997	Internet	Instaura-se a Internet nos moldes que conhecemos hoje e aprendizes de línguas estrangeiras passaram a se comunicar com falantes nativos através de e-mails e fóruns, dentre outras ferramentas de interação.

(Fonte: PAIVA, 2015)¹⁶

O processo de evolução dessas ferramentas reflete a busca de elementos que pudessem responder às novas necessidades da sociedade em cada contexto em que se inscreveu ao longo da história. Há, assim, uma gradação do material impresso, que se transforma em sonoro até chegar no

¹⁶ Tabela baseada no texto **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. (PAIVA, Vera Lúcia M. O. 2015. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Último acesso em: 30 jul 2014.)

virtual. Com o advento da Internet, os aprendizes podem ter contato direto com falantes nativos através de e-mails, salas de bate-papo, fóruns de discussão etc.

Por outro lado, a história da tecnologia para o ensino de línguas no país não poderá jamais ser contada de forma linear, uma vez que os elementos que compõem o universo tecnológico, em razão das diferenças de condições sociais, não chegaram da mesma maneira aos diversos pontos do Brasil. Porém, acreditamos que a resiliência do LD diante dessa infinidade de ofertas reside na legitimidade que ele assumiu enquanto “objeto confiável” com amplo respaldo teórico e metodológico.

Além disso, Souza (2010b) chama atenção para a visão acumuladora e formal do conhecimento que é “organizado”, seguindo um caráter hierarquizador que julga e seleciona a ordem e o conteúdo por meio de uma lógica do que se considera pertinente. Nessa esteira, estudar e aprender todo o conteúdo disposto nos LDs poderia se traduzir na “[...] ilusão que o sujeito tem de poder alcançar a erudição e especialização totais”, como salienta Souza (2010b, p. 119).

Dessa forma, entendemos que o LD se garante como ponto fulcral do sistema educacional, posto que, podendo ser manuseado, pode gerar no sujeito-aprendiz a falsa pretensão de acúmulo, quiçá total, do saber, sem a possibilidade de enganos ou interferências, que, na verdade, como vimos ao abordarmos as questões referentes ao sentido em AD, são inevitáveis.

1.2- Adoção do livro didático: o cenário brasileiro

Partiremos do estudo sobre as gramáticas como ferramenta de apoio no ensino de línguas para entendermos a legitimação do LD no Brasil enquanto “principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola” (SOUZA, 1999b, p. 94). Para isso, traçaremos um breve histórico acerca da edificação desse recurso nas salas de aula do nosso país para entendermos as implicações desse movimento no funcionamento discursivo dos LDs de LI adotados para a presente pesquisa.

Conforme Rees (2009), devido ao avanço do ensino de LI no território brasileiro, que a partir dos anos 1930 passa a integrar o currículo escolar, os

professores dessa língua começam a frequentar universidades e escolas superiores para se preparar para a prática docente.

Do ponto de vista dos materiais empregados nas aulas, segundo Paiva (2009), na primeira metade do século XX, eram utilizados, também no Brasil, livros inspirados nos modelos com ênfase na gramática para o ensino de línguas. Exemplos de livros dessa época mantinham o foco em regras gramaticais, conjugações verbais, listas de palavras, frases para serem traduzidas. Os próprios títulos, por trazerem a palavra *gramática* (o livro *Gramática da Língua Inglesa* foi publicado em Porto Alegre em 1880, e o *The English Gymnasial Grammar* teve a primeira edição divulgada em 1936) na capa, já nos dão uma ideia do direcionamento que tomarão. Por outro lado, esses materiais se diferenciam dos modelos usados para o ensino do latim e do grego por não usarem textos literários como base para o ensino da língua, investindo em uma aprendizagem mais condizente com a realidade dos aprendizes. Tal característica pode ser entendida como se tratando de um prelúdio ainda sutil de como se organizariam os LDs para o ensino de línguas que são usados atualmente.

Ainda segundo a autora, um desses livros, o intitulado *The English Gymnasial Grammar*, ganha enorme popularidade e chega a ser usado em quase todo o território brasileiro. Talvez tal aprovação tenha se dado pelo fato de ele, apesar de manter o conceito de língua enquanto grupo de regras gramaticais, trazer inovações, como transcrições fonéticas das palavras que compunham as listas do livro, atividades em que os aprendizes são convidados a corrigirem frases, além de não haver prática de tradução delas.

Paiva (2009) argumenta, ainda, que, apesar da aceitação dos livros de gramática para o ensino de línguas, a adoção do LD do Padre Julio Albino Pinheiro, intitulado *An English Method*, pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, na década de 1930, faz com que a utilização do LD para o ensino, de maneira mais sistemática, se torne uma realidade. Esse LD também inaugura no Brasil a utilização de material gravado acompanhando o livro, que, por este motivo, é permeado de transcrições fonéticas cujo objetivo é o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes.

Com esse material, mais um passo é dado para que o LD assuma características um pouco mais similares às dos livros para o ensino de línguas

que encontramos atualmente no país: apesar de ainda se manter o foco nas estruturas gramaticais e da presença do português em alguns momentos, a estruturação do LD a partir de campos semânticos e a presença de textos de gêneros diversos cooperam para uma visão de “[...] língua como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética.” (PAIVA, 2009, p.p. 24-25).

Sete anos depois da adoção do livro *An English Method*, dá-se o Golpe de Estado de Getúlio Vargas, sob o pretexto de frear o avanço do comunismo no Brasil. Inicia-se, assim, o Estado Novo, que trouxe consigo inúmeras ferramentas de censura e de controle político-ideológico da sociedade. Dentre as inúmeras medidas para se garantir a continuação da ditadura, houve a destituição dos partidos políticos, o fechamento do congresso e o vigilante controle do estado sobre a imprensa.

Rees (2009) menciona que o quadro mundial pós-guerra e o surgimento do fascismo na Europa promovem o cenário no qual o governo brasileiro decide se unir ao estadunidense contra essa nova conjuntura política europeia. O Brasil, então, é agregado à política da boa vizinhança instituída pelo governo do presidente Roosevelt e, então, passa a ser veiculado na mídia dos Estados Unidos. Nessa mesma época, o país é visitado por Walt Disney (criador, também, do personagem Zé Carioca). Como argumenta a autora, “a partir desse momento o Brasil se inseriu no paradigma cultural americano, com o resultado de que a língua inglesa passou a ser cada vez mais o idioma estrangeiro selecionado por escolas e alunos.” (REES, 2009, p. 155).

É neste contexto que em 30/12/1938 o Decreto-Lei 1.006 determina, inicialmente, o que deve ser entendido por LD:

Art. 2º, § 1 Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.
§ 2 Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938)¹⁷

¹⁷ Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Último acesso em: 04 dez 2016.

Freitag et al. (1987) argumentam que juntamente com esse decreto é criada, sob a chefia de Gustavo Capanema, comandante do Ministério da Educação e Cultura, uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como principal função examinar e julgar os LDs, assegurando-se de que os que fossem adotados trouxessem o espírito de nacionalidade da conjuntura política dominante naquele momento histórico. Por este motivo, a CNLD dominava as Comissões Estaduais de Livros Didáticos (CELD) como forma de o Estado Novo assegurar a Unidade Nacional, uma vez que tal prioridade sobrepuja-se a aspectos didáticos-metodológicos durante a avaliação desses materiais.

Segundo Soares (1996), a adoção dos LDs se dava por um período bastante longo, sendo utilizados, por exemplo, por até 50 anos. Para garantir a permanência deles nas salas de aula, muitos desses LDs passavam por numerosas edições.

Freitag et al. (1987, p. 6) afirmam que, em 1939, edita-se um novo decreto-lei aumentando os poderes da CNLD e convocando novos membros para encabeçá-la. O controle dessa Comissão sobre a criação e circulação dos LDs torna-se ainda mais expressivo e, somente seis anos após, “surgem vozes críticas, questionando a legitimidade dessa comissão”. Delibera-se, então, acerca da legitimidade da CNLD, porém, por questões políticas e burocráticas, a Comissão segue com plenos poderes.

Nesse cenário, a produção de LDs nacionais e importados para o ensino da LI, por sua vez, seguia o seu curso. Os manuais de gramática que se mantinham em destaque até então começam a ser substituídos por LDs que também levavam em consideração a língua falada: com destaque no Brasil para os livros *Spoken English* e, mais tarde, *New Spoken English*, produzidos nacionalmente (*in-house*) por João Fonseca, um dos autores que mais teve seus LDs utilizados no pretérito curso ginasial (atualmente designado Fundamental II); e para a coleção importada *Essential English for foreign students* de E. C. Eckersley, que inova ao incluir personagens representando o professor e os aprendizes nos seus livros.

Nos anos 60, o ensino se torna um processo mais democrático, devido à ascensão de novas esferas da sociedade que até então estavam à margem da comunidade, devido a um modesto poder aquisitivo. Tal fato resulta em um

aumento da rede escolar. Durante esta época, o número de aprendizes no Ensino Médio quase triplicou e, no Ensino Fundamental, duplicou. Há, como consequência deste movimento social, a necessidade de instauração de políticas em favor do barateamento do LD (MUNAKATA, 1997).

É durante o Regime Militar que a CNLD é “substituída” pela implementação de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), que convergem para a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Freitag et al. (1987) declaram que este convênio

[...] tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Essa distribuição seria gratuita. A COLTED propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas, desde o nível federal da União até os níveis mais baixos dos municípios e das escolas. (FREITAG et al., 1987, p. 7)

A influência e “ajuda” norte-americanas iriam garantir, também, o controle ideológico de uma “fatia substancial do processo educacional brasileiro” (ibidem, p. 7).

A COLTED foi, então, extinta em 1971, após passar por uma Comissão de Inquérito incumbida de averiguar irregularidades no mercado dos LDs. Para substituir a COLTED, foi criado o Programa do Livro Didático (PLID) conforme Decreto 68.728, de 08/06/71, sob responsabilidade do Instituto Nacional do Livro (INL), por sua vez subordinado ao MEC. Em 1976, o PLID é assumido pela FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar), após modificações neste órgão designadas por decreto presidencial. (FREITAG et al., 1987).

Ainda na década de 1970, como narra Paiva (2009), os materiais audiovisuais também despontam no Brasil sob a tutela da editora *Ao Livro Técnico*. Inspirada por esse método, a professora da UFMG, Solange Ribeiro de Oliveira lança o seu primeiro livro para o ensino de LI, ao qual deu o nome de *Structural English with audio-visual aids*. O material, que foi adotado em todo o país, era formado pelo livro do aprendiz, livro do professor, pôsteres relacionados com as lições, slides e material de áudio gravado por falantes nativos do idioma

em questão. Ao contrário do que prega o método condutor desses LDs quanto ao uso de elementos escritos, a autora inseriu leitura ao final de cada unidade.

Também são de autoria da docente os livros *Trip to the Moon*, *The blue Earth* e *A tour to Brazil*. Como sugerem os dois primeiros títulos, o contexto é de visita à lua por crianças e à Terra por homens da lua, respectivamente. Além dos elementos que compõem a primeira publicação da autora, nestas houve o acréscimo de livros de exercícios e de figuras que deveriam ser usadas em flanelógrafos para ilustrar os *drills*; a intenção era tornar esses momentos de repetição usando substituição mais significativos. O terceiro título mencionado, cujo contexto é de um antropólogo inglês e de sua esposa da mesma nacionalidade visitando o Brasil e rompendo crenças e imagens estereotipadas, talvez pelo forte teor de inovação, não teve o mesmo sucesso dos demais, tendo sido infimamente adotado nas aulas de LI.

Impelidos pelos pressupostos do método Áudio-oral, em 1975, Paiva e Júlio Pinto elaboram um LD que trazia histórias em quadrinhos primeiramente omitindo as falas dos personagens, mas com a presença dos balões (de fala e de pensamento). Os autores acreditavam que essa técnica seria uma ajuda importante para o entendimento do texto mesmo sem a apresentação do diálogo transcrito. Em seguida, a história era reproduzida de maneira completa, ou seja, com as falas dos personagens reveladas por escrito (PAIVA, 2009).

Paralelamente aos lançamentos inspirados nos métodos Audiolingual e Audiovisual, a produção de LDs para LI pautados em pressupostos de abordagens comunicativas se tornam uma realidade também no Brasil. A autora citada anteriormente nos lembra que Amadeu Marques, motivado pelo crescimento do ensino nas universidades e, conseqüentemente, pelo aumento da quantidade de cursos preparatórios para o vestibular, produz a sua primeira série em três volumes para os cursos colegial (atual Ensino Fundamental II) e ginasial (hoje, Ensino Médio), à qual chamou de *English*. A partir de então, o autor, inclusive em coautorias, passou a publicar também em outros formatos, como dicionários.

Ainda dentro da produção *in-house* de LDs para o ensino de LI, Paiva (2009) cita, com base em uma quantidade significativa de materiais brasileiros que, segundo ela, foram publicados, um livro com foco no ensino de leitura escrito por Reinildes Dias em 1988 que conta com textos considerados

autênticos de diversos gêneros e disciplinas e pretende desenvolver habilidades de leitura através da criticidade.

Voltando à descrição da conjuntura social e política da época, Freitag et al. (1987, p. 8) afirmam que na década de 1980 surge de maneira explícita o atrelamento da política governamental do LD com a criança carente. Neste período, são concebidos programas de assistência (com bolsas de estudos, de materiais escolares etc.) aos aprendizes nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus que tinham como intuito “facilitar o processo didático-pedagógico”.

Tal regime assistencialista resultou nos seguintes entraves apontados por Freitag et al. (1987): dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo.

Paiva (2009) relata que em 1982, durante essa turbulência, foi lançado o livro intitulado *Streamline*, que seguia os moldes integrados de organização de LDs já mencionado anteriormente. Esse LD foi “pilotado” durante 2 anos antes da sua publicação também com aprendizes brasileiros, que representaram o terceiro lugar na lista de países envolvidos nesse experimento.

Em 19 de agosto de 1985, é promulgado o Decreto-lei n. 91.542¹⁸, que cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que institui a possibilidade de reutilização do LD e sua indicação por professores.

Percebemos, portanto, que até a referida data mencionada anteriormente, em grande parte da história do LD no Brasil, o que tivemos foi uma série de decretos-lei, comissões, acordos criados pelo governo para regular a distribuição de livros. A adesão de educadores (ou seja, daqueles que são os verdadeiros “consumidores” do material didático, junto aos aprendizes) neste processo se deu tardiamente. Até 1985, a orientação era que

[...] decisões em torno do livro didático fossem tomadas por técnicos e assessores do governo pouco familiarizados com a problemática da educação e, raras vezes, qualificados para gerenciar a complicada

¹⁸ Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Último acesso em: 04 Maio de 2014.

questão da produção do livro didático de qualidade, sua seleção e avaliação adequadas [...] (FREITAG et al., 1987, p. 34)

A instauração dos LDs no sistema educacional brasileiro através de resoluções prescritivas e unilaterais, portanto, transformou-se em ecos de exclusão de professores das discussões sobre a problemática do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, das decisões acerca dos LDs. A instituição dos livros através de decretos-leis, ferramentas que carregam consigo uma carga simbólica de vigilância e punição, pode ser, dentre outras, a causa da visão do LD como detentor de “[...] uma ‘verdade’ sacramentada a ser transmitida e compartilhada.” (SOUZA, 2010a, p. 114).

Cabe, porém, uma outra reflexão a partir dos pontos levantados acerca da instauração do LD no sistema educacional brasileiro. O foco primordial no processo de escolha e adoção de um determinado livro deveria ser, idealmente, o sujeito-aprendiz. Sabemos que a indústria dos livros e as questões políticas são agentes de suma importância nesse processo. Porém, é válido lembrarmos que, mesmo se não houvesse tais problemáticas burocráticas e de cunho político e se a escolha ficasse inteiramente a cargo dos docentes, estes não deveriam ser entendidos como atores principais nesse processo, visto que também precisariam buscar LDs que melhor se adequem às multiplicidades que habitam as salas de aula.

1.3- O Curso Livre de Idiomas e a adoção do livro didático

Apesar de termos falado da instauração dos LDs nas escolas regulares, acreditamos que o contexto social, histórico, político e ideológico no qual se inscreveu a história da adoção dos materiais instrucionais para as aulas de LI também se relacione aos Cursos Livres de Idiomas, conjuntura escolhida por nós para esta pesquisa. Entendemos que os professores e aprendizes desses cursos são ou já foram aprendizes do ensino regular e já trazem arraigados esse sentimento de legitimação do LD enquanto aparato que compila conteúdos de forma correta, “[...] sem equívocos, falhas ou enganos” (SOUZA, 2010b, p. 121).

Por se tratar de Cursos **Livres** de Idiomas, encontramos dificuldade em obtermos informações legais acerca deles. Como não estão sob a tutela do Ministério da Educação (MEC), não estão subordinados à autoridade da referida instituição, assim como não recebem dela nenhum tipo de reconhecimento. Torna-se difícil, então, encontrarmos elementos sistemáticos que os definam e caracterizem. Porém, de acordo com o MEC, os cursos de idiomas definidos como livres o são por não haver um padrão com relação à carga horária, disciplinas a serem contempladas, duração e pré-qualificação.

Com relação a essa última particularidade, entendemos que os aprendizes não precisam certificar um determinado nível de conhecimento formal para adentrar o curso. O mesmo acontece para professores que não precisam, necessariamente, ser licenciados para atuarem neles.

Muitos desses profissionais que enveredam no mundo do ensino de línguas em cursos o fazem simplesmente pelo fato de falarem bem o idioma (alguns até são nativos), elemento que traz consigo forte carga de aceitação por parte dos que gerem o curso e até mesmo por parte do sujeito-aprendiz¹⁹.

Por outro lado, alguns acreditam que esses professores que não são formados no nível superior não possuem (na maioria das vezes) uma preocupação mais aguçada no que diz respeito aos aspectos mais técnicos do ensino, deixando a cargo do curso (caso ele ofereça) sua “formação” neste sentido, já que se dedicam ao estudo de outras áreas de conhecimento que não necessariamente envolvem questões de ensino e aprendizagem.

Nossa experiência profissional nesse campo de atuação nos mostrou que o fato de os docentes não precisarem de nenhum tipo de qualificação formal (nível superior de instrução) para ensinarem em Cursos Livres de Idiomas ainda gera um certo desconforto entre os profissionais da área. Muitos docentes acreditam que dentre eles há inúmeros sujeitos que “estão” professores, mas não o “são” de verdade. Podemos depreender a partir dessa concepção que “estar” professor indicaria a falta de conhecimento mais profundo da prática pedagógica, que, por este viés, seria alcançada em universidades e cursos superiores. Por outro lado, “ser” professor carregaria uma conotação mais positiva indicada pelo fato de o verbo mencionado apontar para uma

¹⁹ O desejo do outro (como já mencionamos anteriormente) aqui se materializa pelo sujeito-professor que pode inspirar o sujeito-aprendiz a tentar ser (no caso, falar) como ele.

característica mais permanente que passa a constituir o sujeito a partir da aprendizagem da prática docente proposta pela instrução formal. Em alguns momentos esse cenário pode gerar uma certa tensão, visto que alguns professores licenciados julgam “injusto” que aqueles que não tenham formação superior possam exercer a profissão e possuam os mesmos direitos e privilégios que os que possuem formação superior.

Além das questões levantadas, um outro ponto que indica que os Cursos Livres de Idiomas estão isentos do controle governamental se evidencia na escolha do LD a ser usado. Se, por um lado, grande parte das discussões acerca da escolha dos LDs para o ensino regular se dá pelo fato de professores (ou da escola) terem de escolher a partir de um Guia que já seleciona previamente os possíveis “candidatos” a serem adotados, no caso das escolas de idioma, essa prática não existe. Por mais centralizadora que ela pareça ser, os professores (que conhecem, mesmo que de maneira geral, o perfil dos aprendizes) têm voz ativa nesse processo. Professores e aprendizes de Cursos Livres de Idiomas, por sua vez, normalmente adotam de forma prescritiva o LD “recomendado” para eles.

Todavia, a modalidade de ensino de línguas em questão, diferentemente dos colégios regulares, que possuem orientações regulamentadas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases e que são controladas pelo MEC, não carregam (a partir de um olhar menos atento), já que são livres para eleger seus materiais, uma carga simbólica tão forte no que concerne a elementos sociais, políticos e ideológicos.

Porém, sabemos que não existe discurso livre de ideologia e, conseqüentemente, não há tal neutralidade, mesmo diante de tais condições de produção, nos LDs usados em cursos de idiomas, como veremos no capítulo 2.

Há também mais um fator importante a ser considerado sobre os LDs adotados nos cursos de idiomas, que é a organização do conteúdo, que parece ainda derivar da disposição utilizada pelas gramáticas. O que deve ser ensinado em cada LD é classificado com base no nível de “dificuldade linguística” que suas atividades impõem. Nesse sentido, Souza (2010b, p. 120), após uma análise sobre a formatação de LDs a partir de níveis, afirma, com base na fala de professores entrevistados, que parece, então, que “[...] os primeiros itens do programa são mais fáceis de serem ‘cobertos’, por abordarem conteúdos

aparentemente pouco complexos” e, por esse motivo, são contemplados primeiramente nos materiais didáticos.

Dessa forma, parece haver uma consonância no que diz respeito à escolha dos itens de língua a serem trabalhados entre os materiais produzidos nacionalmente. Talvez os LDs tenham a distribuição dos seus conteúdos orientados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework for Languages: Learning, Teaching and Assessment)²⁰, que, de acordo com uma lista, a qual descreve o que o aprendiz é capaz de fazer com os itens linguísticos, os enquadra em um dado nível linguístico.

A questão de mensurar e enquadrar o conhecimento, no caso, a língua, em níveis, como se ela fosse uma espécie de ferramenta palpável da qual o aprendiz dispõe e manipula, merece que façamos algumas considerações, mesmo que breves, por não ser essa a principal motivação do nosso estudo.

A aceção de nível implica na ideia de algo plano, daquilo que não é desnivelado. Porém, plano não no sentido horizontal, pois há uma gradação que verticaliza o processo, como se os sujeitos fossem “subindo” de nível à medida que acumulam mais conhecimento. Analisando os possíveis sentidos dessas afirmações à luz da AD, podemos inferir que os níveis nos quais os sujeitos devem ser inseridos são norteados por características homogeneizadoras, pois implicam a ilusão de que todos devem ser capazes de fazer e dizer as mesmas coisas com a mesma desenvoltura. Por isso, a questão aqui passa a ser quantitativa, e não qualitativa.

Dentro dessa lógica, ao final de um determinado “nível”, é esperado que os sujeitos tenham aprendido todo o conteúdo ao qual tiveram acesso, posto que esse é o pré-requisito para o ingresso no “estágio” seguinte.

Os motivos que levam o sistema educacional, de maneira geral, a adotar classificações por níveis podem ser pensados pelo ponto de vista educacional e econômico. Do primeiro, podemos pensar que dividir turmas com base no “quanto” são capazes de interagir na língua-alvo poderia trazer aos sujeitos envolvidos no processo mais benefícios pedagógicos, já que, teoricamente, seria

²⁰ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas foi desenvolvido pelo Conselho da Europa com a ajuda de grupos e associações cujo instrumento de trabalho é a língua. A maioria dos testes de proficiência no idioma também utiliza esse marco como critério para nivelar os avaliados.

mais fácil a comunicação, levando em consideração que todos saberiam as mesmas coisas. Da perspectiva econômica (e esta, sim, talvez justifique de maneira mais plausível essas divisões), há possibilidade de que um mesmo professor seja responsável por diversas turmas, fato que organiza e facilita o processo para as instituições de ensino.

Sabemos, porém, que, dentro de uma mesma sala de aula, os sujeitos, por serem constituídos de forma heterogênea, não irão aprender da mesma forma e ao mesmo tempo. Não estamos, todavia, sendo utópicos; entendemos que o sistema educacional se articula dessa forma, mas julgamos ser necessário um olhar mais sensível e atento por parte, principalmente, do sujeito-professor para não se pautar na meritocracia (ao julgar que o esforço seria o único responsável pelo sucesso na aprendizagem do idioma), mas entender que o processo de subjetivação em outras línguas acontece de maneiras distintas entre os sujeitos que, por isso, devem ter suas diferenças respeitadas.

1.4- A produção de livros didáticos *in-house*: ecos de publicações estrangeiras

A propagação da crença na aprendizagem do inglês como sendo uma habilidade de primeira necessidade (e não mais um diferencial, como se pensava anteriormente) devido à sua consolidação como “língua internacional” e, conseqüentemente, a expressiva demanda atual de aprendizes da LI (e, portanto, de usuários de LDs para esse fim) geram um desequilíbrio entre a forma como esses materiais são produzidos e o que os usuários esperam deles (TOMLINSON & MASUHARA, 2010).

Hoje, no mercado editorial, há inúmeras opções de LDs a serem adotados para o ensino de línguas. Uma das principais distinções entre eles, porém, reside nos contextos nos quais estão inseridos durante o seu processo de produção. Materiais produzidos *in-house* e materiais importados travam uma batalha permanente, a partir de uma série de características que os enquadrariam como melhor escolha para os cursos de idiomas. Como vimos anteriormente neste capítulo, esses tipos de LDs vêm sendo publicados concomitantemente ao longo dos anos.

Um dos dizeres que fundamentam a escolha dos livros publicados nacionalmente em detrimento dos importados é o de que autores brasileiros conhecem melhor as dificuldades mais marcantes dos aprendizes que almejam aprender uma língua estrangeira. Diz-se, por exemplo, que, por conhecerem melhor as peculiaridades fonéticas da língua materna do sujeito-aprendiz, serão capazes de desenvolver de forma mais eficaz questões de pronúncia.

Outro elemento que norteia a defesa da adoção de LDs produzidos no Brasil reside na suposição de que o sujeito-autor, por ser conhecedor da cultura do seu país e também da do país na língua em que escreve, seria capaz de comparar as culturas do seu país nativo com o estrangeiro, exemplificando nuances em situações que exigem do sujeito-aprendiz um comportamento diferente.

Além disso, outro ponto que provavelmente pesa durante a escolha dos livros nacionais é o fato de serem mais acessíveis financeiramente do que aqueles internacionais. Neste sentido, Souza (2010a) afirma que

A maioria dos livros didáticos são adotados segundo critérios que envolvem razões econômicas; daí a preferência (no caso do ensino de LE) por publicações nacionais por serem infinitamente baratas se comparadas aos livros didáticos publicados por editoras internacionais. (SOUZA, 2010a, p. 114)

Tendo em vista o aspecto financeiro enquanto critério de escolha dos LDs, os Cursos Livres de Idiomas podem se posicionar melhor no mercado, por conseguirem atingir uma parcela maior da sociedade. Muitos que desejam aprender um idioma não levam em consideração fatores pedagógicos, optam, apenas, por escolas que ofereçam um investimento mais acessível e dentro das suas condições financeiras.

Por outro lado, há a ideia de que os livros importados retratam situações “reais” de uso da língua e, por terem sido escritos por nativos, já seriam, por si só, um grande texto autêntico. Nessa linha de raciocínio, os LDs devem trazer textos dos mais variados gêneros aos quais o falante nativo tem contato diariamente.

A preocupação com a inclusão de elementos ditos autênticos no ensino de idiomas se deu a partir da década de 1980, com os primórdios do que viria compor os fundamentos da Abordagem Comunicativa. De acordo com Almeida Filho (2013),

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que vão oferecer ao aluno-aprendiz. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 76)

Essa afirmação, porém, pode ser problematizada ao nos indagarmos sobre o que viria a ser um texto autêntico. Ampla é a discussão sobre o tema: se, de um lado, alguns acreditam que todo material escrito por um nativo na língua em questão torna-se, de imediato, um texto autêntico, há, também, estudiosos que rejeitam esse conceito.

Segundo Cristóvão (2009), textos autênticos dizem respeito a “textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, capazes de preparar o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 323). Em outra perspectiva, Richards (2001) assevera haver uma certa impossibilidade de adequação entre textos autênticos e o processo pedagógico, posto que, de acordo com o autor, eles não foram produzidos para este fim.

Trazemos, ainda, outra contribuição de Cristóvão (2009), que sugere a presença da didatização de textos para fins pedagógicos. A autora, por sua vez, defende, então, que esses textos didatizados são, “[...] em sua maioria, simplificações de textos sociais em circulação [...]” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 323).

Outrossim, há a modalidade de textos usados para o ensino de idiomas que se traduz na utilização de “textos fabricados, que são escritos com função didática, podendo desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto, dificultando, portanto, sua compreensão” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 323).

Nunan (1999) também faz observações sobre o tema e entende a autenticidade como sendo uma marca discursiva presente nas interações reais de uso da língua.

Tendo em vista os conceitos de autenticidade apresentados aqui, não há como garantir que a produção de um LD, mesmo sendo ele escrito em contexto de uso nativo de um idioma, se deu seguindo algum dos critérios que determinam a autenticidade de seu conteúdo.

Sendo assim, nos parece reducionista acreditar que os livros importados são um conjunto de textos autênticos pelo simples fato de terem sido escritos por um nativo. Porém, o desconhecimento de tais questionamentos acerca das noções de autenticidade e o reforço por parte do imaginário do senso comum, que estabelece a validação (quase que imediata) do livro importado como o mais próximo do tão desejado texto autêntico, fazem com que o material produzido em um país falante da língua-alvo se mantenha em uma posição de prestígio frente ao LD produzido nacionalmente, uma vez que se acredita serem as amostras linguísticas representadas naqueles livros mais confiáveis do que as produzidas nacionalmente. O mesmo tipo de exigência pode ser encontrado nas discussões acerca dos professores nativos e dos não-nativos.

Do lado dos LDs importados, encontra-se a tradição das grandes editoras internacionais. Elas já estão no mercado há muitos anos e estão legitimadas quanto à qualidade e confiabilidade dos seus produtos. Diante do mundo capitalista em que vivemos, o *status* que elas conferem aos cursos que usam seus LDs também pode ser um fator decisivo quando da decisão de adotá-los. Além disso, o uso de LDs que obedecem a um sistema integrado de apresentação (mencionado previamente neste capítulo) aumenta o investimento financeiro para sua produção, fato que coloca as editoras renomadas em situação de vantagem.

Por outro lado, Tomlinson (2001) lembra, também, que a produção de um LD para atender aprendizes em larga escala (inclusive dentro de contextos regionais diferentes) traz consigo um número alto de dificuldades no percurso. Dentre elas, a necessidade de trabalhar com temas genéricos que se acredita serem de interesse comum ao sujeito-aprendiz, resultando em não aprofundamento das questões que subjazem a esses temas.

Além desse fato, a produção de LDs globais ou importados (de origem, prioritariamente, estadunidense e inglesa) para ensino de LI tende a abordar, de maneira mais contundente, consoante Troncoso (2010), os aspectos gramaticais e as funções linguísticas. Ainda conforme o autor, a cultura do país de origem do LD é, normalmente, privilegiada e, em casos em que outras culturas são apresentadas, elas acabam partindo de estereótipos.

Parece-nos importante, também, observarmos que a adoção de um LD escrito em contexto brasileiro (como é o caso dos LDs analisados por nós) pode gerar a sensação de maior proximidade do conteúdo circulado nele com os sujeitos que fazem uso desse material. Poderia ser uma tentativa de “acolher a língua” para torná-la menos estrangeira.

Ademais, acreditamos ser indispensável mencionar que os LDs produzidos *in-house* tendem a seguir o perfil dos importados tanto com relação ao conteúdo ensinado quanto no tocante à forma de disposição dele. Os LDs de LI nacionais acabam, de maneira geral, assim como os importados, não considerando as características específicas do sujeito-aprendiz que usa esses materiais, mas, sim, silenciam tais singularidades. Acreditamos que essa pode ser uma tentativa de generalização e uniformização das identidades desse sujeito no quesito nacionalidade. Poderíamos comparar tal fato com a forma como se apresentam os LDs de maneira geral, porém, no caso dos materiais para o ensino de LI, os aprendizes são, normalmente, convidados a assumir um lugar de fala e a anulação do lugar de origem (própria dos LDs importados, que, por serem adotados nos mais variados países, provavelmente não conseguiriam contemplar todas as possibilidades de nacionalidades do sujeito-aprendiz em uso desses materiais) pode ser intencional para estimular o “desejo do outro”.

Também, essa omissão poderia indicar uma tentativa de exposição da LI para um sujeito a-histórico (como se tal cenário fosse possível). Sabemos, porém, que os conflitos, embora abafados (ou ao menos diminuídos) devido a essa supressão, continuam latentes durante a prática pedagógica.

Parece-nos que os LDs produzidos *in-house* são moldados a partir dos importados e, por esse motivo, tendem a ignorar a heterogeneidade que constitui os sujeitos, prezando, então, pela manutenção de sentidos homogêneos a serem apreendidos e repassados sem desenvolvimento da criticidade.

Percebemos, portanto, que as questões acerca da escolha por LDs produzidos nacionalmente ou importados são mais complexas do que parecem: ambos apresentarão vantagens e desvantagens para o processo de aprendizagem da língua. Porém, acreditamos que o uso que será feito deles por parte de todos os sujeitos envolvidos nessa demanda é o que ditará a maneira como eles irão contribuir para que se atinjam os objetivos aos quais eles se propõem na língua estudada.

1.5- O ensino de línguas estrangeiras e a Abordagem Comunicativa: conceitos e reflexões

Como já descrito, os LDs que analisamos são utilizados em um curso de idiomas que adota a Abordagem²¹ Comunicativa para direcionar o processo de aprendizagem. Sendo assim, acreditamos que se faz necessário discorrermos brevemente sobre os principais pilares que subjazem a tal abordagem como forma de entendermos, mais adiante, suas implicações para a visão de língua, discurso, sentido e sujeito que esses materiais supõem.

Até a década de 1960, de acordo com Nunan (1999), a noção mais difundida de língua a entendia como um sistema de regras a serem memorizadas pelos aprendizes. Enfatizava-se, portanto, o código da língua, ao nível da frase. Tinha-se, assim, a forte influência de Bloomfield, com seus estudos acerca da linguística estruturalista, e de Chomsky, com o desenvolvimento da gramática gerativo-transformacional. “Language was seen as a unified system, and the ultimate aim of the learner was to approach the target language norms of the ‘native speaker’.”²² (NUNAN, 1999, p. 9).

Na década que se segue, inovações no modo de entender o processo de aprendizagem de línguas acrescentam fatores afetivos aos métodos, como assegura Brown (2001). Sendo assim, as décadas de 1970 e 1980 foram fundamentais para sedimentar as bases da Abordagem Comunicativa, que se

²¹ Segundo Richards e Rodgers (2001), *abordagem* diz respeito aos aspectos teóricos que norteiam as noções acerca da natureza da língua e o modo como ela é aprendida.

²² “A língua era vista como um sistema unificado, cujo objetivo final do aprendiz era o de se aproximar ao máximo da forma como o nativo fala” (Tradução nossa).

caracteriza pela autenticidade através da proposição de atividades significativas que simulem situações de vida real.

Alguns dos principais pressupostos que definem os alicerces da Abordagem Comunicativa se encontram nas redefinições quanto ao papel que a língua, o professor e o aprendiz assumem em sala de aula.

Brown (2001) explica que, nessa abordagem, os aprendizes serão engajados em atividades a partir das quais possam usar a língua-alvo de maneira autêntica, funcional e para fins significativos. Ou seja, priorizam-se situações reais em que os aprendizes possivelmente usarão a língua e farão uso da competência comunicativa para atingir seus objetivos.

Richards e Rodgers (2001) defendem que os estudos acerca do tópico desenvolveram as noções das competências que unidas compõem a competência comunicativa. São elas: competência estratégica, discursiva, gramatical e sociolinguística.

A competência estratégica leva em conta as ferramentas (estratégias cognitivas e metacognitivas) de que os sujeitos podem fazer uso com o intuito de negociar significados²³; a discursiva diz respeito à conexão entre as ideias para que elas possam fazer sentidos (tem relação com o intradiscurso); já a gramatical se relaciona com os aspectos estruturais e lexicais da língua; e, para finalizar, a competência sociolinguística traduz-se na adequação dos itens linguísticos ao contexto situacional no qual o sujeito se encontra inserido.

O papel do professor dentro da Abordagem Comunicativa é o de facilitador. Ele deve servir como ponte para a interação entre os aprendizes e o acesso deles ao conteúdo a ser aprendido. Ele também deve ser um analista que, ao perceber as necessidades dos aprendizes, irá muní-los com as ferramentas necessárias para atingir seus objetivos (mais uma vez, fica clara a noção de sujeito consciente que tem comando sobre a língua e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem). Para tal, o docente precisa saber quais são as motivações dos seus aprendizes quanto à aprendizagem da língua para que possa usar as informações colhidas como forma de motivá-los através

²³ A ideia de “negociar significados” contradiz um dos elementos basilares da AD, que entende que os sujeitos não têm controle ou não sabem exatamente o que querem dizer. Dessa forma, há nesse pensamento a ilusão de que os sujeitos serão capazes tanto de se fazer entender quanto de entender o outro de maneira integral, sem equívocos ou falhas. Como se para evitar esses ruídos, fosse necessário apenas negociar e chegar ao sentido pleno das coisas.

de uma contextualização que seja de interesse deles (RICHARDS & RODGERS, 2001).

Por sua vez, o aprendiz deve ser entendido como centro do processo. Isso não quer dizer, porém, que ele passa a receber responsabilidades de maneira unilateral, como se o professor fosse renegado a segundo plano. O objetivo, então, é tornar os aprendizes parte mais ativa do processo de ensino-aprendizagem, já que eles serão constantemente estimulados a interagirem uns com os outros (NUNAN, 1999).

A partir de um olhar mais atento, essa visão do professor como sujeito motivador e do aprendiz como sujeito que precisa estar emocionalmente engajado para que a aprendizagem ocorra pode ser problematizada. Esses papéis, vistos do ângulo da abordagem de ensino em questão, podem ser traduzidos na ideia de que não deve haver sacrifício, aprender deve ser uma experiência primordialmente positiva, prazerosa e significativa.

Essa perspectiva pode ser contrastada com o modelo de ensino da pedagogia tecnicista, que no Brasil teve sua implementação no final da década de 1960. Movida pelo cenário econômico que marcava o trabalho nas fábricas e ancorada

no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p. 379)

Nessa linha teórica, questões afetivas não eram levadas em consideração e, como em uma linha de produção, o processo deveria ser o mesmo para todos e, uma vez seguido à risca, os resultados seriam satisfatórios.

Outros modelos econômicos coexistiram e, como de costume, continuaram influenciando o pensamento pedagógico. A partir da década de 1990, os modelos de produção já haviam se reorganizado e correntes adotantes do prefixo *neo*, como o neoprodutivismo, o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo passam a dominar a cena pedagógica brasileira. De acordo

com Saviani (2007, p. 31), elas carregam “A descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’ do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes”. Parece-nos mais clara, então, a procedência da vinculação de elementos como engajamento afetivo e motivação como primordiais para o sucesso na aprendizagem de idiomas.

Do mesmo modo, o discurso pedagógico, de acordo com a Abordagem Comunicativa, defende, também, questões relacionadas à tomada de consciência das estratégias de aprendizagem. Segundo Saviani (2007, p. 24), o “aprender a aprender”, um dos preceitos da corrente neoescolanovista, prevê a necessidade de se “adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social”. Esse ponto de vista otimista, porém, teria cedido lugar à necessidade de “gestão do imprevisível”, que marca a exigência do fluido mundo atual, que diante de tantas mudanças exige que os sujeitos sejam capazes de se adaptar às mais diversas situações e, para tal, precisariam “aprender a aprender”.

Nessa perspectiva, as estratégias de aprendizagem podem, então, ser monitoradas para que o aprendiz desenvolva autonomia e consiga, assim, dominar a língua. Percebemos, por conseguinte, que a noção de língua a partir do viés adotado pela Abordagem Comunicativa é entendida como um sinônimo de ferramenta a ser adquirida e, então, usada, a partir dos usos conscientes que o aprendiz (concebido como sujeito cognitivo) faz das estratégias de aprendizagem.

Esse pensamento pode ser questionado, tendo em vista, como já discutimos, que a concepção de sujeito adotada pela AD tem pontos de congruência com o sujeito da Psicanálise, no que diz respeito à aceitação do inconsciente como parte constitutiva dele. Sendo assim, entendemos que o acesso ao controle total do processo de aprendizagem de uma língua irá escapar do domínio dos sujeitos.

A necessidade de se dominar e se tornar consciente do processo de aprendizagem mostra-se visível no culto que a aprendizagem comunicativa faz

à autonomia e ao papel imprescindível que ela teria nas práticas pedagógicas. Segundo Paiva (2006), sob essa ótica, autonomia

[...] é um sistema sócio-cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p.p. 88-89)

A autora afirma, ainda, que, nessa abordagem, o sujeito (consciente) é capaz de se autorregular a partir do controle de si próprio. Nesse sentido, o professor, tradicionalmente visto como “mestre do saber”, cede espaço para o trabalho feito de maneira, agora, “autônoma” pelos sujeitos ou mesmo por aquele feito em equipe.

Autonomia, nessa perspectiva, não está ligada ao pensamento de Freire (1998), que a percebe como uma prática educativa reflexiva, amparada pelo pressuposto de que a aprendizagem é uma edificação do sujeito aprendiz, e não uma oferta ou transferência de saberes do professor ao educando (FREIRE, 1998).

Dirigido pela teoria comunicativa, o professor deve guiar os sujeitos para que estes desenvolvam suas competências pessoais com o intuito de, com autonomia, atingirem seus objetivos. Porém, tendo em vista os preceitos da AD, sabemos que “Não é possível controlar todas as questões que entram em jogo no momento da produção de linguagem, como desejam os professores, os criadores de materiais didáticos ou mentores de métodos revolucionários e até mesmo os alunos [...]” (NEVES, 2006, p. 50).

O discurso de competência também chama atenção pela posição ideológica que assume. Ainda de acordo com a autora, que cita Grigoletto (2003b) nesse mérito, o termo *competência* tem relação direta com os moldes do ponto de vista econômico da atual sociedade globalizada.

É, também, a chamada competência que faz com que os sujeitos sejam reconhecidos, ou não, dentro da grande teia capitalista. Nós e os outros passamos, dessa forma, a ser significados por meio das relações de poder em

que o discurso pedagógico (dentre outros) se inscreve. Diante do exposto, constroem-se protótipos do “bom aluno”, do “bom aluno de língua estrangeira”, dentre outros modelos. Há, assim, uma tentativa de uniformização dos sujeitos, que “exclui ou (des)classifica todo aquele que não se comportar em conformidade aos padrões” (CORACINI, 2003a, p. 143).

Portanto, como argumenta Mascia (2003), o indivíduo é moldado e organizado a partir, também, do que postulam as abordagens (assim como as metodologias) para o ensino de idiomas, visto que elas não se restringem a práticas educacionais, mas também têm caráter político resvalado em formas de entender o mundo.

No caso da Abordagem Comunicativa, a autora faz relação dessa teoria com a Ideologia Modernista²⁴, que pressupõe ser possível, pelo “despertar da consciência do sujeito, transformar a sociedade” (MASCIA, 2003, p. 219).

Assim, o princípio da autonomia engendra nos sujeitos a ilusão da liberdade. Tonificam-se, assim, as representações do sujeito racional e consciente (frutos das concepções Humanistas), cujo esforço individual será o grande responsável pelo seu sucesso no processo de aprendizagem.

O sujeito, nessa perspectiva, não é problematizado, uma vez que a heterogeneidade que o constitui não é levada em consideração. Mascia (2003) afirma que, nesse ponto, a Abordagem Comunicativa se aproxima de métodos anteriores a ela que acabaram por defender a homogeneização dos sujeitos.

Outra consideração que merece destaque no discurso das teorias comunicativas repousa no entendimento que se faz do processo pedagógico como um processo de aquisição. Sobre essa questão, Pinto (2009), em sua tese de doutorado, afirma que:

A fim de ilustrar metaforicamente a oposição histórica da aquisição ou aprendizagem de línguas estrangeiras, Akerberg (2006) utiliza a dicotomia da lógica do *mercado* ou feira livre versus a do *claustro*. Historicamente, o termo **aquisição** estaria relacionado à tradição da aquisição de línguas no mercado, ou seja, na feira, na rua, pelo contato direto entre os falantes em plenas trocas comerciais, este enfoque intuitivo imitativo (intuitive imitative approach) tem como pressuposto uma instrução intuitiva implícita. Trata-se de uma instrução baseada na

²⁴ A Idade Moderna tem início no final do século XVIII, com o Iluminismo. A Modernidade “serviu como fundação para a noção de capitalismo Industrial e as atuais noções de Estado”. (CORACINI, 2003, p. 213)

exposição a insumos linguísticos e a interações que não foram programadas com finalidades didáticas, ou seja, a exposição e a interação se dão num marco de contatos linguísticos espontâneos. (PINTO, 2009, p. 4, grifos da autora)

Ainda, conforme Krashen (1985), a diferença entre a língua que se adquire e a que se aprende repousa na ideia de que aquisição é um processo que acontece de maneira natural e inconsciente (e livre de tensão), ao passo que a aprendizagem demanda uma situação formal de ensino (que envolveria, então, processos conscientes, ou controláveis, como defende o autor). Desse modo, para o autor, a língua materna seria adquirida, enquanto que a língua estrangeira demandaria um processo de aprendizagem.

Coracini (2007b, p. 150), então, explica que a língua adquirida seria a língua materna, aquela em que “[...] somos falados desde cedo”. Nessa linha de raciocínio, algumas das teorias psicanalistas entendem a língua materna na perspectiva de ela se tratar da “língua da mãe, do gozo, do repouso” (MILNER, 1978; MELMAN, 1992). Promover essa aproximação do modo como aprendemos a língua materna com o processo de aprendizagem da língua-alvo traria a sensação do familiar e do conhecido e, poderia se pensar (de maneira equivocada), a ideia de conforto. O discurso pedagógico, dessa forma, se beneficia da definição de aquisição em uma tentativa de aproximar a sensação de aprendizagem da língua-alvo da maneira como aprendemos a língua materna.

Surge, então, um verdadeiro paradoxo: como já discutimos, a teoria comunicativa defende que haja consciência e controle (parece claro que estamos falando do sujeito consciente) do processo de aprendizagem (defendendo, inclusive, que o domínio das estratégias e a autorregulação trariam benefícios à aprendizagem), porém, também aceita a hipótese de que a língua é aprendida de forma espontânea (percebemos, aqui, traços do que poderia definir o sujeito inconsciente) e livre de pressão.

Se, por um lado, o discurso de aquisição para língua estrangeira busca refúgio nas teorias acerca da língua materna, por outro, esta, na maioria das vezes, em se tratando de perspectivas comunicativas para o ensino de idiomas, tem seu uso abolido e repreendido nas salas de aula, sob o pretexto de que “para aprender uma língua estrangeira, é preciso pensar nessa língua e evitar a língua materna” (CORACINI, 2007a, p. 150).

Nesse sentido, percebe-se que há uma barreira definida entre os conceitos de língua materna e língua estrangeira. O incentivo à polarização dessas noções se dá, com base em Coracini (2003a, p. 140), “seja por se

tratarem de códigos e de culturas diferentes, seja por se tratarem de disciplinas consideradas isoladas no currículo escolar do aluno”.

Os principais conceitos que alicerçam o contexto pedagógico no qual os LDs selecionados para essa análise circulam devem, portanto, ser levados em consideração durante a pesquisa, visto que, teoricamente, deve haver consonância entre os elementos que foram expostos aqui e a forma como os LDs se constituem.

Tendo em vista as condições de produção e as problemáticas que circundam a legitimação dos materiais didáticos para ensino de inglês no Brasil abordadas neste capítulo, utilizaremos o próximo para refletirmos sobre as representações de aprendiz circuladas nos LDs de LI produzidos nacionalmente que foram selecionados para esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

O espaço do livro didático de inglês produzido *in-house* na construção e circulação de representações identitárias do sujeito-aprendiz

Visto que já definimos as condições de produção nas quais o nosso *corpus* de análise está situado, neste capítulo, iremos refletir, a partir do funcionamento discursivo dos LDs produzidos *in-house* adotados para esta pesquisa, sobre as representações do sujeito-aprendiz depreendidas desses materiais.

Como mencionamos anteriormente nesta dissertação, adotamos seis LDs para o ensino de LI produzidos em âmbito nacional e que foram amplamente utilizados em todo o país (há escolas em todas as regiões do Brasil) por sete anos, aproximadamente, por uma franquia de cursos de inglês e espanhol. Os materiais selecionados se justificam, dessa forma, pela volumosa quantidade de aprendizes que se depararam com eles ao longo do processo de aprendizagem da LI, uma vez que os estágios aos quais pertencem costumam ser os que mais atraem aprendizes para as salas de aulas, como percebemos ao longo da nossa experiência como professora e coordenadora nesse contexto.

Além dessa justificativa para a seleção do *corpus* de análise, lembramos que a escolha desses materiais se deu, também, pelo fato de eles terem sido produzidos *in-house*, pois é nesse contexto que buscaremos refletir sobre as representações identitárias do sujeito-aprendiz em situação de uso desses LDs. Para tanto, no capítulo 3, observaremos de que modo as representações presentes nesses materiais atuam na constituição identitária do sujeito-aprendiz, a partir da análise das entrevistas feitas com aprendizes em situação de uso desses materiais.

Acreditamos que o LD tem potencial de “prescrever” identidades, visto que muitas das representações contidas nesses livros legitimam uma identidade hegemônica, como investigaremos *a posteriori*.

Este capítulo, portanto, destina-se a analisar as representações do sujeito-aprendiz depreendidas dos LDs nacionais adotados e seus efeitos de

sentido. Para tal, dividimos este momento em duas partes como forma de sistematizar melhor a análise. Sendo assim, a primeira parte terá como objetivo descrever o *corpus*, analisar algumas das representações que circulam no “pacote” do qual o livro do aprendiz faz parte e situar o leitor quanto a esses elementos que constituem os LDs tomados para esta pesquisa. Na sequência, analisaremos os LDs, a partir das representações de sujeito-aprendiz presentes na discursividade dos livros dos aprendizes.

2.1- Representações do sujeito-aprendiz a partir da abordagem mercadológica dos LDs produzidos *in-house* e materiais de apoio

Entendemos que a identidade do sujeito-aprendiz é construída historicamente e que ele ocupa as posições de sujeito concebidas a partir das práticas discursivas sugeridas pelo LD. Woodward (2013, p. 56) afirma que “nós vivemos a nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”. Com o intuito de respondermos à pergunta de pesquisa acerca das representações presentes nos LDs selecionados para esta pesquisa²⁵, buscaremos identificar as representações identitárias nos livros adotados, para que, com base nelas, possamos depreender os sentidos que dali derivam. Para tal, nesta seção da análise, inicialmente, faremos um estudo com foco nos aspectos mais gerais dos LDs com o intuito de situar o leitor. Então, analisaremos algumas das representações trazidas nesses livros a fim de entendermos de que forma a identidade do sujeito-aprendiz é construída e circulada a partir do livro do aprendiz.

Como mencionamos, os LDs que elegemos para análise fazem parte de uma coleção adotada por uma franquia de um Curso de Idiomas²⁶. Eles eram destinados a aprendizes adultos e a jovens a partir dos 13 anos de idade. A

²⁵ Como forma de relembrar o leitor sobre as perguntas norteadoras da nossa análise, elas serão repetidas aqui: (a) De que forma o funcionamento discursivo dos LDs para o ensino de inglês representa o sujeito-aprendiz? e (b) De que modo as representações depreendidas dos LDs contribuem para a constituição identitária do sujeito-aprendiz?

²⁶ Julgamos importante esclarecer que temos autorização por escrito do diretor de educação do Curso Livre de Idiomas cujos LDs foram eleitos para análise (Anexo A).

seguir, apresentaremos uma tabela com os livros e algumas informações que acreditamos serem importantes descrever com relação ao objeto de estudo desta pesquisa:

Livro	Nível²⁷	Edição	Características gerais
New Overture 1 e 2	Básico	1ª edição – impressa em 2006	2 livros, um por semestre
New In Tune 1 e 2	Intermediário	1ª edição – impressa em 2008	2 livros, um por semestre
New In Concert 1 e 2	Pré-avançado	1ª edição – impressa em 2009	2 livros, um por semestre

Apesar de estarem divididos em pares que representam estágios de desenvolvimento no idioma, os LDs fazem parte de uma única série, cujo objetivo principal, como aponta o livro do professor, é ensinar competência comunicativa aos aprendizes por meio da ênfase nas habilidades da fala e da compreensão oral.

O material analisado é organizado seguindo a lógica do sistema integrado, que se tornou uma realidade, como mencionamos no capítulo 1, no final da década de 1970 e início da de 1980. O conjunto disponibilizado para o ensino do idioma é constituído pelo livro do aprendiz, o livro do professor, um CD de áudio, uma senha de acesso às atividades do portal da internet (*web lessons*) e o livro do aprendiz em formato digital. Trataremos, detalhadamente, sobre cada um desses componentes a seguir.

No que diz respeito a esses LDs enquanto produto, precisamos descrever seus atributos do ponto de vista comercial. O livro usado pelos aprendizes se intitula *Student's Learning Pack* e, como o próprio nome já diz, é entendido como um “pacote” com várias seções que exploram um aspecto diferente da língua. O LD tem capa dura e espiral e é dividido em partes (seções que serão especificadas a seguir) separadas por uma folha de rosto. Este conceito pode

²⁷ Problematicamos essa terminologia anteriormente na pesquisa, porém, por ser esta a forma que o curso cujos LDs serão analisados adota para distribuir o conteúdo ensinado, resolvemos mantê-la, aqui.

produzir um forte apelo comercial, já que o aprendiz estaria adquirindo mais do que apenas um livro texto e um caderno de exercícios (formatação básica de grande parte dos LDs empregados para o uso da LI).

Ao abrímos o *Student's Learning Pack*, na parte de trás da capa, encontramos anexado o CD de áudio, que contém os diálogos apresentados e praticados no livro, além de palavras e frases que estão sendo aprendidas e trabalhadas. Para as atividades de compreensão oral e desenvolvimento de pronúncia, há a indicação no LD, através de um ícone de CD, do número da faixa a ser ouvida na atividade.

Na primeira página do livro (após a folha de rosto) e antes da apresentação da tabela de conteúdo a ser abordada naquele módulo, o aprendiz encontra a senha de acesso ao site da Internet, que deve ser cadastrada ao início de cada módulo e onde encontrará atividades complementares relacionadas ao conteúdo de cada unidade do livro, além de outros serviços, como chat e fóruns de discussão. As atividades propostas intencionam a prática de estruturas da língua (através de atividades para o aprendiz numerar, clicar e arrastar palavras e frases, por exemplo); de vocabulário (por meio de jogos como cruzadinhas, para citar um dos modelos aplicados); e de compreensão oral (como a presença de atividades com áudio que pedem a identificação de enunciados corretos a partir de um diálogo que é ouvido).

Essas atividades na Internet, por sua vez, podem indicar uma tentativa de adaptação do sistema pedagógico às necessidades e peculiaridades do homem pós-moderno ao transmitir a sensação (inicial) de incluir maior dinamismo e trazer maior autonomia e descentralização de acesso ao conhecimento. Por outro lado, percebemos que, em grande parte das vezes, mudam-se as ferramentas, mas mantém-se a tipologia das atividades. Nesse sentido, Almeida Filho (2013) advoga que

para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, no mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas, nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas **compreensões vivenciadas** da

abordagem de aprender dos aprendizes e da abordagem de ensinar dos professores. (ALMEIDA FILHO, 2013, p.13, grifos do autor)

Ou seja, a transposição de conteúdo de uma ferramenta para outra deveria implicar também no desenvolvimento de novas competências e habilidades dos aprendizes. A utilização da mesma tipologia de atividades (como relacionar perguntas e respostas, completar diálogos, resolver palavras cruzadas, dentre outros), tanto nos LDs quanto no ambiente virtual, poderia indicar um uso ingênuo dessas novas tecnologias que não contempla as inúmeras possibilidades para a construção do conhecimento e desenvolvimento dos sujeitos. Além disso, a presença do elemento virtual na composição dos elementos do curso parece estar se tornando cada vez mais a nova ordem nesse contexto, mesmo que se trate apenas de um deslocamento do conteúdo em papel para sua forma digital.

A primeira seção do *Student's Learning Pack* é chamada *Class Book*, e nela encontram-se o conteúdo e as atividades que serão trabalhados durante as aulas. Essa parte do LD inicia-se com uma unidade nomeada *Starter Unit*, cujo objetivo é revisar questões linguísticas aprendidas no livro imediatamente anterior àquele. No caso do primeiro estágio do curso básico, partindo do pressuposto de que muitos aprendizes estão iniciando o curso naquele ponto e, portanto, podem não trazer uma “bagagem” mais ampla de conhecimento da LI, ela se dedica à apresentação de comandos e das estruturas usadas para solicitar e dar permissão e pedir favores. A escolha por esse conteúdo pode indicar a crença de que essas frases introdutórias serão usadas pelos aprendizes ao longo das aulas. Além dessa lição inicial, o conteúdo é dividido de forma organizada, em unidades temáticas (compostas cada uma por dez páginas): há oito delas, sendo as unidades de números 4 e 8 dedicadas à revisão do conteúdo das lições imediatamente anteriores a elas, daquele estágio.

Cada unidade, por sua vez, está subdividida em subseções cujos títulos indicam o aspecto da língua que será desenvolvido ali. Podemos mencionar *Vocabulary practice*, *Pronunciation practice*, *Speaking practice* e *Game*, para exemplificar algumas dessas subseções que dão forma às unidades. Estes

momentos, por sua vez, trazem apresentações de conteúdo (com foco em vocabulário ou em funções comunicativas), práticas estruturais e comunicativas da língua, e jogos, por exemplo.

Após o final da Unidade 8, que marca, também, a conclusão do *Class Book*, aparece o *Appendix*, que é uma espécie de dicionário visual, que traz vocabulário extra do conteúdo que foi trabalhado nas unidades. Estas novas palavras, porém, não são incorporadas às atividades propostas no livro ou nas *Web Lessons*. Entendemos, então, que esta seção provavelmente surge apenas como fonte de consulta, e não de verdadeira aprendizagem do conteúdo ali “depositado”. De toda forma, do ponto de vista mercadológico, é mais um atrativo para o aprendiz, que, além do conteúdo a ser trabalhado de maneira direta nas aulas, ainda recebe um material extra para consulta e possível aprendizagem. Percebemos, nessa discursividade, uma representação de sujeito-aprendiz autônomo e interessado em ampliar seu conhecimento da LI, em um jogo de sentidos que aponta para a ideia de que “quanto mais, melhor”.

Em seguida, há uma seção intitulada *Grammar File*, com definições e conjuntos de regras concernentes ao aspecto estrutural da língua (Anexo B). Surge, então, um paradoxo entre o que a Abordagem Comunicativa advoga sobre o ensino de gramática e a forma como ela se apresenta nessa seção.²⁸

Os livros também contam com uma seção intitulada *Interactive Lessons*, na qual os aprendizes praticam a língua, a partir de jogos destacáveis, como dominós e jogos da memória, e outras atividades interativas, cujo objetivo é trabalhar de forma cooperativa para o cumprimento de uma determinada tarefa.

Após as *Interactive Lessons*, encontramos o caderno de exercícios (*Consolidation Lessons*), que traz atividades, com tipologia variada (diálogos, textos, palavras cruzadas), relacionadas ao conteúdo apresentado no *Class Lessons* para que o aprendiz realize em casa. As atividades referentes às unidades de revisão (4 e 8) trazem exercícios em formato de *Quiz*, por esse motivo, a última seção do livro traz as respostas para essas atividades. Essa

²⁸ De acordo com a Abordagem Comunicativa, a gramática deve ser ensinada de maneira implícita. Os aprendizes seriam levados a entender a estrutura da língua a partir dos usos que fazem dela. O *Grammar File* presente nos LDs, porém, explica as regras para produção de enunciados quase que de forma matemática.

prática parece ser “natural” em LDs importados amplamente usados no Brasil, como é o caso do *Interchange*²⁹.

O livro do aprendiz (*Student's Learning Pack*) também é disponibilizado integralmente em formato digital para ser projetado no quadro (interativo ou branco) durante as aulas. Nesse formato, ele pode ser explorado como uma espécie de *slide* com botões que ao serem clicados dão as respostas das atividades e com *links* também para o áudio das atividades de compreensão oral. Podemos inferir, assim, que essa forma de exposição do LD possibilitaria com que todos os aprendizes estivessem “na mesma página”, com as atenções voltadas para a mesma atividade, como em uma investida em manter a aprendizagem dentro de um sistema contínuo, também encontrada na disposição dos itens (seções e subseções) que compõem o material, como analisaremos mais detalhadamente a seguir. Essa sequência linear dos elementos que compõem os LDs analisados parece empenhar-se em promover a ordenação e unificação do sujeito (GRIGOLETTO, 1999a).

Para o professor, há um livro, o *Teacher's Book*, definido como material de suporte que contém sugestões detalhadas de como proceder durante as aulas e respostas para as atividades do *Class Lessons*, além das transcrições dos áudios do CD. Um conjunto denominado *Resource Pack* também acompanha esse material; nele há cartões, fotos e outros recursos para serem usados em sala, a partir das indicações dos passos da aula.

A linguagem, nesse material, usada para a descrição das etapas da aula (entendida, conforme mencionamos, como um processo linear) se apresenta, essencialmente, a partir de um tom imperativo típico de manuais instrucionais. Percebemos que tal forma de apresentação é comum entre os livros de professores que acompanham os LDs para o ensino de inglês que, assim, tendem a uma abordagem (idealizada) mais controlada do processo de ensino e aprendizagem. Tal representação pode influenciar e ser influenciada por uma visão de sujeitos apegados aos aspectos formais do processo educacional, em

²⁹ Usamos esse material como base para essa asserção devido ao fato de este título ter tido a primeira publicação em 1991 e até o ano de 2015 já se apresentar na vigésima impressão. A quantidade de edições, assim, mostra-se como um indicativo relevante da ampla utilização desse material no cenário do ensino da LI. Por este motivo, quando necessário, traçaremos breves comparativos entre os LDs que estamos analisando (e que, como discutimos no capítulo anterior, seguem, principalmente, as características dos LDs importados) e a publicação em questão.

detrimento da produção e interpretação de sentidos que daí derivam. O sujeito-professor e o sujeito-aprendiz são entendidos como consumidores do LD, o qual dita as diretrizes a serem assumidas nesse contexto.

Uma característica do livro do professor que parece corroborar a posição prioritariamente consumidora desses sujeitos está na linguagem usada ao longo do material. A princípio, nas páginas iniciais do livro, há uma introdução que disserta, resumidamente, sobre as características mais gerais do curso, como a metodologia adotada e o gerenciamento da sala, por exemplo. A utilização do modal *should* (que indicaria uma sugestão) nas instruções para o professor (como no trecho transcrito abaixo), na maioria das vezes, é feita após uma explicação teórica que corrobora aquela recomendação:

Since the purpose of the series is to teach students to communicate, the teacher *should* use the communicative approach when teaching the contents [...] ³⁰ (NEW IN TUNE 2: Teacher's Pack, p. 5)

Tal modalização do dizer com a utilização do *should*, assim, remete a algo que é dado como conselho, mas, ao mesmo tempo, devido à presença de um pressuposto teórico que justifica a utilização do LD, faz referência ao sentido de ser necessário. A recomendação torna-se, assim, mais enfática, posto que se encontra relacionada a um “fato” estabelecido anteriormente. O efeito de sentido do verbo poderia indicar uma ordem, um comando, e não mais apenas uma sugestão de como proceder.

Outro elemento que chama a atenção é que, apesar de o livro ser destinado ao professor, nesse momento, ele é tratado na terceira pessoa (“[...] the teacher should [...]”), como se ele não fosse o principal (e, talvez, único) leitor desse enunciado. Esta maneira de organizar o discurso remonta, desse modo, ao caráter científico a partir do qual se molda o papel do LD no processo pedagógico. Baseando-se na discursividade da ciência, o material didático busca distanciar o enunciator do locutor-professor, como se falasse sobre ele, e não para ele. A utilização do *should*, como vimos, concede ao LD uma posição hierarquicamente

³⁰ “Visto que o objetivo da série é ensinar os alunos a se comunicarem, o professor deveria usar a abordagem comunicativa ao ensinar os conteúdos [...]” (Tradução e grifo nossos)

superior à do professor, uma vez que o efeito de sentido que daí deriva aponta para o papel do material didático como condutor da aprendizagem. Desse modo, ele deve ser seguido por conter as orientações (mais satisfatoriamente) sobre como ensinar.

Já no que diz respeito à parte da descrição das atividades, intitulada *Lesson procedures* (que podemos traduzir como *Procedimentos da aula*), a linguagem usada para se referir ao professor é o imperativo, linguagem típica de manuais que precisam garantir o cumprimento de etapas em uma ordem linear para se certificar de que o objetivo final será cumprido. Essa característica também se faz presente na maioria dos LDs importados, como o *Interchange*, por exemplo. Nesses momentos de estabelecimento dos passos da aula, há, também, ocasiões em que o professor deve, inclusive, dizer algumas frases, como se elas fossem reais para ele, como no trecho transcrito abaixo:

[...] and ask students about what you should wear on each occasion.
Say:
I have a birthday party next Friday. Is it OK to wear jeans and a T-shirt?
(NEW IN TUNE 1: Teacher's Pack, p. 12)

Observamos, nesse exemplo, que o LD em análise também convoca o sujeito-professor a assumir, em determinados momentos, papéis específicos com ações delimitadas a serem fielmente reproduzidas.

Da perspectiva mercadológica, detalhar os passos da aula de maneira minuciosa pode ser entendido como uma ajuda aos professores menos experientes (aos quais é atribuída, no discurso do senso comum, a necessidade de maior apoio no início da carreira). Na mesma medida, a crença de que professores experientes costumam ter muitas turmas poderia justificar essa possível ajuda, como forma de suavizar as inúmeras preparações de aula que seriam necessárias. De toda forma, é válido ressaltar que não há no manual do professor indicação de que esses passos se referem a sugestões e estão passíveis, assim, de mudanças.

Um outro elemento recorrente na introdução do livro do professor que merece ser levado em consideração é o fato de haver uma descrição do público

(nível) ao qual o livro se destina seguida de uma frase que indica o nível seguinte para o qual o aprendiz irá. Um dos exemplos é:

New In Tune 2 is meant for intermediate students and *takes* students to an upper intermediate level.³¹ (NEW IN TUNE 2: Teacher's Pack, p. 4)

É importante observarmos que, de acordo com esse enunciado, o livro se mostra como sendo o sujeito responsável por conduzir (o emprego de verbo *take* permitiria depreendermos tal sentido) o sujeito-aprendiz de um nível para outro. É o livro que tem a função de agente, de responsável direto pela progressão de proficiência e, seguindo essa lógica, pela aprendizagem.

O LD, por conseguinte, segundo Oliveira et al. (1984), se apresenta no processo da educação com as funções de fornecer conteúdo e reger a prática pedagógica e a atuação do professor, que passa a ter a sua autoridade e atuação validadas. Como resultado, o professor tem a sua relação com o aprendiz dirigida pelo LD, que encarna o papel de “mestre mudo”, funcionando como a “voz do professor” (OLIVEIRA et al., 1984, p. 27), em detrimento da sua própria voz (GRIGOLETTO, 1999a).

Ainda, de acordo com Coracini (2003a), a imagem dos professores, construída socialmente, conta, por um lado, com elementos que o representam de maneira positiva e, por outro, de maneira negativa. Neves (2006) acrescenta que o discurso do professor enquanto incentivador ou aquele com quem se enlaça afetivamente torna-se frágil diante de representações dele enquanto sujeito “controlador” e “não qualificado” (NEVES, 2006, p. 51). Tal desqualificação poderia ser revelada no detalhamento no livro do professor sobre como proceder na aula; nesse material, em alguns momentos, como pontuamos, há indicação até mesmo do que deve ser dito. Nesse sentido, a primeira autora afirma que os LDs

[...] carregados de instruções endereçadas a aprendizes e professores, sugerindo (mas, na verdade, impondo tendo em vista a autoridade que

³¹ “New In Tune 2 é destinado aos alunos de nível intermediário e leva os alunos para um nível superior ao intermediário.” (Tradução e grifo nossos)

ele e seu autor representam no imaginário de uns e de outros) atividades e procedimentos, supõem um professor despreparado para exercer a profissão, incapaz de, sozinho, construir atividades, decidir o quê e como ensinar, um professor reprodutor de conteúdos, despolitizado e ideologicamente neutro, mero executor de tarefas [...] (CORACINI, 1998, p. 250)

O professor, sob esse prisma, poderia atuar apenas como o porta-voz do LD e seguidor do manual destinado a ele, pois “[...] o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última e, às vezes, única, de referência” (Souza, 1999a, p. 27).

Ou seja, apesar de a posição discursiva do professor ser bem delimitada e de sua atuação ser imprescindível para a manutenção da prática pedagógica (e, por conseguinte, das relações de poder) é o LD que assume posição central (contrariando um dos pressupostos da teoria comunicativa que entende o sujeito-aprendiz como principal ocupante desse lugar) no processo pedagógico.

Seguindo com nossas reflexões, nos estágios que utilizam os materiais que foram selecionados para esta análise, as aulas têm duração de 2,5h semanais, e os LDs, então, foram produzidos de forma a serem usados “totalmente”, em sala, ao longo do semestre (com exceção das *Consolidation Lessons* e das *Web Lessons*, cujas atividades normalmente são feitas fora das aulas). Esse uso integral, de acordo com o próprio livro, possibilitaria que o sujeito-aprendiz aprendesse as funções selecionadas para cada uma das unidades temáticas. Na primeira página de cada unidade do *Activity Book*, são elencadas as funções comunicativas e respectivas estruturas que o aprendiz supostamente “aprendeu” naquela unidade:

In this unit you learned:

How to complain and give suggestions

I'm so thirsty!

Have a soda. [...] (NEW OVERTURE 2: Student's Learning Pack, p. 111)

Sobre esse exemplo, julgamos importante atentarmos para a utilização do verbo *learned* (*aprendeu*), usado para afirmar, categoricamente, que, após o final de cada unidade, o sujeito-aprendiz será capaz de se comunicar dentro das situações listadas. Não cabe, nesse enunciado, espaço para dúvidas ou para situações diferentes. Essa passagem confere ao sujeito-aprendiz, assim, a satisfação diante de uma nova possibilidade trazida pela língua que está aprendendo, bem como a ilusão de fuga das interdições que a língua materna traz. A fantasia impressa nessas listas traria a sensação de que o sujeito terá, na LI, a tão desejada completude e que, conseqüentemente, se tornará diferente dos outros. Trata-se, portanto, de uma nova chance de alcançar a sabedoria de forma integral.

Além disso, nessa representação, observamos a imagem de um sujeito-aprendiz marcado pela uniformidade. Sobre esta questão, Coracini (2007b, p. 155) sustenta que “[...] apesar da aceitação, ao menos em teoria, da diversidade [...] todo o mundo deve aprender os mesmos elementos gramaticais, o mesmo vocabulário, num mesmo momento de aprendizagem [...]”. A heterogeneidade que constitui os sujeitos e que pode ser, também, fator de influência para o que aprendemos ou não em um determinado momento, então, é ignorada.

Ainda sobre o que o sujeito-aprendiz deve ter aprendido ao final de cada unidade, no *Activity Book*, ao término de cada lição o aprendiz deve marcar um quadro avaliando quão bem consegue desenvolver as funções em questão (Anexo C). Temos, assim, a representação de um aprendiz que, conscientemente, é capaz de avaliar o seu desenvolvimento na LI. O processo de aprendizagem, dessa forma, assume um caráter totalmente racional.

Do mesmo modo, ao final da unidade, caso o estudante não tenha “aprendido”, como sugere a tabela do caderno de atividades, aquele conteúdo, a responsabilidade por essa falta poderá ser atribuída ao professor. Este também deve atentar para o que o aprendiz deverá (utilização do verbo *should* com caráter mais impositivo, novamente) ser capaz de (*be able to*) fazer ao final de cada unidade, como mostra a seguinte transcrição, retirada da seção *Lesson Procedures* do *Teacher's Book*:

Communicative objectives

By the end of this unit students should be able to:

- describe an outfit
- buy and sell clothes, [...] (NEW IN TUNE 1: Teacher's Pack, p. 12)

Desse modo, imputa-se ao professor o papel, historicamente instituído, primordial de ensinar o que o aprendiz ignora. Souza (2010b) explica que

O livro didático pode se impor como um 'termômetro' indicativo da eficiência do professor, de sua capacidade para articular transmissão de saber e tempo. Afinal, a formação discursiva do professor parece justificar não apenas o papel de detentor do 'saber' como também a ideia de um dever a cumprir, ou seja, a responsabilidade que lhe é imputada pela transmissão de conhecimento ao aluno desprovido desse conteúdo. (SOUZA, 2010b, p. 122)

A ilusão da unicidade, assim, justificaria a crença estampada nessa representação trazida pelos LDs analisados de que todos os aprendizes serão capazes, com o intermédio do professor e do LD (que é quem vai passá-lo de um nível para outro), de aprender os conteúdos na mesma medida e ao mesmo tempo, por meio de um processo pedagógico organizado e linear, pretendendo o acúmulo gradativo de conhecimento.

Além dos apelos comerciais que perpassam essas representações analisadas, os LDs selecionados se apresentam de forma bastante atraente, em papel de qualidade, contando com aspectos visuais, por meio de fotos e ilustrações coloridas, que buscam esboçar graficamente os conteúdos, como forma de estimular associações visuais para a aprendizagem da língua ou apenas de trazer um elemento imagético para ilustrar³² os temas das unidades.

Vale salientar que todos os livros citados têm a mesma autoria e priorizam o ensino do chamado inglês americano nos seus materiais, por ser esta uma escolha da instituição que os adota. Porém, em alguns áudios, tanto dos LDs quanto das atividades do site, é possível notar a presença de outras pronúncias,

³² Algumas representações visuais, porém, serão melhor analisadas ao longo deste capítulo como forma de entendermos alguns efeitos de sentido que delas derivam, uma vez que acreditamos que sua função pode não ser meramente ilustrativa.

como a denominada inglês britânico. Sobre essa questão, teceremos maiores comentários mais adiante na pesquisa.

Com relação ao público-alvo, utilizam o mesmo material adolescentes e adultos e pudemos perceber que há uma tentativa de adequação aos interesses das faixas em questão, porém, em alguns momentos, é evidente que uma ou outra atividade parece não se encaixar aos aprendizes, considerando-se determinada faixa etária. Prevendo tal situação, no *Teacher's Book* há uma instrução para que os professores estejam preparados para fazer as adaptações necessárias com o objetivo de manter os aprendizes motivados (transcrevemos o trecho em questão na sequência).

[...] it is common to have adolescents and adults in the same group. The teacher should be prepared to handle differences when this gap becomes important. Some topics and activities may have to be adapted to suit those different profiles and to keep students motivated and productive.³³ (NEW IN CONCERT 1: Teacher's pack, p. 6)

Como mencionamos anteriormente, os LDs em questão, por se orientarem pela Abordagem Comunicativa, enfocam as 4 habilidades (fala, compreensão oral, leitura e escrita) nas suas atividades. Há, porém, indicação no *Teacher's Book* que, em sala, as habilidades de compreensão oral e fala são mais enfatizadas.

De maneira geral, trata-se de um material atraente que conta com ferramentas de apoio (descritas anteriormente) que cercam o aprendiz e o estimulam a manter o contato com o idioma também fora da sala de aula (as *Web Lessons* são prova disso). Percebemos, também, nos LDs, uma tentativa de inclusão de elementos culturais e étnicos distintos, fato que poderia indicar uma preocupação em trazer para os aprendizes uma visão mais ampla quanto ao outro³⁴.

³³ “[...] é comum haver adolescentes e adultos na mesma turma. O professor deve estar preparado para lidar com as diferenças uma vez que elas se tornem consideráveis. Alguns tópicos e atividades podem precisar ser adaptados para que se tornem adequadas aos diferentes perfis e para que os alunos se mantenham motivados e produtivos.” (Tradução nossa)

³⁴ Analisaremos, porém, se a inclusão dessa diversidade abre espaço para a coexistência das diferenças ou se apenas leva o aprendiz à visão do outro e de si mesmo de maneira uniformizadora.

Além dos componentes que estruturam os LDs e os materiais de apoio, um outro item que traz forte apelo editorial e que merece ser observado mais criticamente são as capas desses materiais. Elas são um dos primeiros elementos visíveis ao sujeito-aprendiz ao tomar o LD em mãos e trazem consigo um forte referencial simbólico para a construção da identidade desse sujeito. Nos exemplares em questão, as seis capas trazem fotos coloridas que ilustram o sujeito-aprendiz (sempre em grupos) em condições de aprendizagem da língua. Eles aparecem com os livros e cadernos abertos e usando algum tipo de aparelho eletrônico para o estudo. Porém, o sujeito-aprendiz trazido nas imagens da capa está sempre em algum contexto além da sala de aula: quer seja em lugares ao ar livre ou na escadaria do que poderia ser a escola. Trazemos duas imagens para ilustrar essa descrição:

Imagem 1: Capa do livro New Overture 1

Imagem 2: Capa do livro New In Concert 2

A partir da representação do estudo fora de um ambiente formal trazida nessas capas, entendemos que pode haver uma tentativa de mostrar aos usuários ou futuros usuários desses LDs que sempre haverá interação entre os aprendizes e que o espírito de cooperação entre eles será privilegiado. Também, que há promoção da autonomia dos aprendizes, que não dependerão sempre do professor para a aprendizagem, já que ele não será o centro do processo (questões já analisadas, por nós, anteriormente).

Após uma análise rápida, porém não menos atenta, das capas de LDs de inglês tanto importados quanto produzidos *in-house* expostos em uma rede de livrarias conhecida nacionalmente, percebemos que os sujeitos não são

representados na maioria das capas desses materiais; grosso modo, são retratados símbolos, formas geométricas ou objetos abstratos. Nas poucas capas que trazem sujeitos, eles estão em situações diversas (sem relação aparente com a aprendizagem da LI), como surfando ou apenas conversando; situação contrária ao que acontece nas capas da maioria dos LDs analisados, em que os sujeitos se apresentam em condições de estudo, como vemos nas imagens anteriores (as páginas do livro e a imagem do portal do aluno na tela do computador nos permitem chegar a tal conclusão).

De toda forma, percebemos que esses livros, em que sujeitos são representados (mesmo que em contextos, ao que tudo indica, alheios ao processo pedagógico), têm publicação mais recente, como é o caso do livro importado *Got It!*, produzido pela editora Oxford e cuja primeira edição data de 2014.

Voltando à representação do sujeito-aprendiz em situação de estudo (que por si só já difere, por via de regra, dos modelos de capas de LDs para o ensino da LI encontrados atualmente no mercado), nos chama atenção a ausência do professor neste contexto caracterizado, na sua grande maioria, por uma sala de aula, pelos aprendizes, pelo professor e por materiais de “apoio” ao processo pedagógico; este é, inclusive, o formato adotado pela instituição ao qual os LDs analisados estavam vinculados. Dessa forma, uma possível análise dessas capas entenderia que a falta ou ausência do professor também pode indicar que o LD, por si só, é suficiente para atender às demandas dos aprendizes. Há, assim, uma supervalorização do objeto que corrobora o pressuposto de que a lacuna deixada pela falta do docente na capa é suprimida pela autoridade do LD (ou da página da Internet relacionada a ele), que o legitima também enquanto sujeito-professor.

No mais, o sujeito-aprendiz, representado por essas fotos na capa, está sempre com um sorriso largo no rosto, o que pode indicar a satisfação em aprender o idioma ou até mesmo o contentamento ao ter ultrapassado as barreiras que dificultavam sua aprendizagem. Outro fator relevante é a inclusão, nas capas, de diferentes raças/etnias e gêneros³⁵, como forma de pluralizar as identidades que nele circulam.

³⁵ Este fato merece ser marcado já que olharemos para ele de forma mais analítica a seguir.

Nesta primeira seção do capítulo, discutimos acerca dos elementos que compõem o “pacote”, dos quais os LDs utilizados nesta análise fazem parte, usado para o ensino da LI durante bastante tempo em contexto de curso de idiomas. Considerando a discursividade dos elementos previamente analisados, percebemos que a abordagem mercadológica exemplificada nas representações observadas aponta para a constituição de um sujeito-aprendiz ao qual a aprendizagem da LI se encontra garantida por meio do investimento em um discurso assertivo quanto à aprendizagem do idioma. Usando o LD integralmente, o aprendiz certamente aprenderá os conteúdos propostos, tanto pela eficácia dos materiais disponíveis quanto pela atuação do professor, sujeito empenhado e munido dos elementos essenciais para tal fim.

Na seção que se segue, iremos observar algumas representações a partir do funcionamento discursivo dos livros do aprendiz, especificamente, com o intuito de observarmos suas implicações na formação identitária do aprendiz.

2.2- Representações e suas implicações na construção da identidade do sujeito-aprendiz no *Student's Book*

Partiremos, então, para a análise do funcionamento discursivo dos LDs que compõem o *corpus* desta pesquisa com o intuito de entendermos de que forma esses materiais contribuem para a construção da identidade do sujeito-aprendiz, que é afetado pela diversidade e pela alteridade, uma vez que mantém contato com a LI através de filmes, viagens ao exterior, do conteúdo do material que utiliza etc.

Consoante Infante (1997), a diversidade das realizações discursivas em inúmeros contextos precisa considerar as dimensões inter e intradiscursiva dos dizeres. Ainda segundo a autora, a noção de alteridade discursiva, situada no nível do interdiscurso, compreende os estudos sobre a relação entre discurso e sujeito da enunciação, assim como a determinação contextual (dos pontos de vista social e histórico) do dizer.

A autora citada anteriormente explica que as formulações em segundas línguas presumem representações da diversidade no âmbito do intradiscurso. Acreditamos, porém, que as representações de sujeito-aprendiz presentes nos

LDs que analisamos apontam para a legitimação de identidades homogêneas e uniformes, tendo, portanto, potencial de “prescrever” a identidade do sujeito-aprendiz, uma vez que tendem à manutenção de sentidos homogêneos.

2.2.1- Representações do sujeito-aprendiz a partir da organização textual dos LDs

Partiremos, nesta seção, para a observação da discursividade que embasa a tipologia das atividades nos LDs utilizados pelos aprendizes e suas implicações para a representação do sujeito-aprendiz.

Ao iniciarmos nossa observação dos *Student's Books* com esse propósito, percebemos que a ordenação das seções que os compõem levam a uma delimitação dos sentidos, posto que há a presença de um caráter hierarquizador que irá determinar como o sujeito-aprendiz deverá reagir ao realizar as atividades: normalmente, primeiro é apresentado um modelo que deverá ser observado (tanto descrito diretamente no livro do aprendiz quanto desempenhado pelo professor ao seguir os passos do seu manual, por exemplo) para que, então, o aprendiz possa representar determinado papel seguindo o *script* que lhe foi apresentado.

Desse modo, o aprendiz é, primeiramente, exposto às estruturas (frases, diálogos) que são apresentadas integralmente (seja em forma de uma atividade para o estudante ouvir e colocar em ordem ou de um diálogo que deve ser repetido, por exemplo), para que sejam reproduzidas no momento seguinte. O LD sugere, por conseguinte, que o aprendiz use na íntegra as funções às quais foi apresentado para fazer as atividades. Há poucas ou nenhuma (em algumas atividades) variação que possibilite a escolha por uma determinada forma linguística em oposição à outra.

Essa forma de prática mais “controlada” da LI passa então (não necessariamente imediatamente após) para uma forma mais “livre” na seção que se segue, em que o aprendiz terá a chance de debater, normalmente dando sua opinião, sobre um determinado tópico. As experiências e opiniões dos aprendizes sobre o tópico que está sendo trabalhado, então, tornam-se

coadjuvantes e ocupam posição secundária à aprendizagem dos extratos de língua, que devem ser reproduzidos quase que inalteradamente.

A reprodução que algumas atividades propõem, assim, pode delimitar o discurso do sujeito-aprendiz, que é convidado a seguir um roteiro pré-definido que permite poucas (e, em alguns momentos, nenhuma) alteração. O estabelecimento desse padrão de comportamento discursivo uniformizaria o sujeito-aprendiz ao instaurar a falsa sensação de transparência e de ordem da linguagem, uma vez que o sujeito não seria surpreendido com um novo sentido a ser interpretado. Percebemos, assim, de maneira geral, pouco lugar para diversidade nesses materiais. Há, por conseguinte, uma tentativa de uniformização das realizações discursivas, que resultaria em uma investida de homogeneização do comportamento linguístico, como se a LI fosse um depósito de palavras diversas para significações similares, como sugere Infante (1997) ao discorrer sobre a necessidade de se levar em consideração a alteridade nas formulações em outras línguas.

Além disso, vale ressaltar que a metodologia adotada para o contexto de uso desses LDs se insere nos moldes do E-S-A (*Engage – Study – Activate*) desenvolvida por Jeremy Harmer. A terceira fase da prática (o último momento do ciclo intitulado *Activate*) inclui atividades de debates, de dramatização e momentos de atividades escritas, por exemplo (HARMER, 2009).

Não há explicitamente, dessa forma, dentro da metodologia, uma indicação de uma ordem hierárquica dos tipos de atividades que serão usados para trabalhar o conteúdo ao qual o aprendiz foi exposto anteriormente, fato que indicaria que essa apresentação é uma escolha autônoma da hierarquia na sequência das atividades.

Nos livros dos estágios mais iniciais, o funcionamento de diversas atividades (principalmente nas em que o sujeito-aprendiz é convidado a discutir), como as de compreensão oral e leitura, é marcado pela presença de perguntas “fechadas”, para que o sujeito tenha apenas que respondê-las de maneira objetiva, sem a necessidade de justificar ou elaborar o seu discurso de maneira mais crítica. Conforme Almeida Filho (2013, p. 68), a postura comunicativa para o processo de aprendizagem de idiomas conceitua positivamente “a representação de temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica”. Essas atividades, porém, não pressupõem

interpretação de sentidos, que, na verdade, acabam sendo apenas identificados. Atividades como julgar frases como Verdadeiras ou Falsas e completar o texto com palavras que faltam são as mais encontradas nesses LDs dos estágios iniciais.

Souza (1999b, p. 97) versa sobre a atividade de completar lacunas e afirma que “Poderíamos argumentar que essas atividades, ao invés de despertar o senso crítico do sujeito-leitor em relação ao conteúdo do texto, exercem um efeito distanciador, ao priorizarem o aspecto puramente linguístico.”. Essa tipologia de atividades, assim, confere interdição à interpretação, que resulta em sentidos fixados e na homogeneização do sujeito-aprendiz, que precisa chegar na única resposta correta.

As atividades de Verdadeiro ou Falso também estabelecem limites ao trabalho dos aprendizes, que, mais uma vez, têm a liberdade de interpretar cerceada. Consideramos, logo, que a mecanização desse formato de atividade também impõe a marcação de sentidos homogêneos.

Percebemos, então, que temas e atividades que poderiam ser usados para estimular o debate e uma visão mais analítica de certas práticas sociais mantêm a discussão na superfície. Alguns exemplos incluem as seguintes questões retiradas do livro referente ao Intermediário 1:

Work in pairs or in small groups and discuss the following questions.

- Do you like shopping for clothes?
 - How often do you go shopping?
 - Where can you buy good clothes for reasonable prices? [...]
- (NEW IN TUNE 1: Student's Learning Pack, p. 6)

O desempenho esperado do sujeito-aprendiz nessas atividades, assim, contribui para a progressão da aula, visto que a produção de enunciados mais elaborados poderia “atrapalhar” seu planejamento (que tem o livro como fonte principal para a aprendizagem da LI) e a abordagem do conteúdo ao qual esse momento se propõe. No livro do professor, inclusive, frequentemente, há a indicação do tempo que deve ser dado aos aprendizes (e que precisa ser

monitorado para garantir a sequência da aula) para que cumpram determinada tarefa.

A utilização do LD de maneira integral se prestaria à ilusão de acúmulo do conhecimento, uma vez que traria a sensação de que os tópicos trabalhados em sala podem ter sido aprendidos pelo sujeito-aprendiz de maneira total. Quanto mais conteúdo ao qual o sujeito é exposto corresponderá à quantidade de conhecimento recebido (lógica do “quanto mais, melhor” que mencionamos anteriormente). Além disso, o livro do aprendiz, por ser parte de um sistema integrado, como detalhamos anteriormente neste capítulo, tem seu custo justificado pela grande quantidade de elementos que o compõem. Sua utilização mais próxima do total, assim, acaba por se tornar uma imposição, uma prática que dispensaria questionamentos.

Outrossim, o “acervo” linguístico que o aprendiz necessitaria, em alguns momentos, para elaborar seu discurso poderia estar fora do que foi delimitado pelo LD para aquela aula ou do que se imagina que o aprendiz tenha conhecimento e condições de produzir. Dessa forma, mesmo que seja do interesse do sujeito-aprendiz conhecer mais elementos da LI, as informações ficam restritas ao universo ditado por aquilo que o LD molda.

Além disso, a avaliação se pauta no conteúdo dos LDs; então, deixar de abordá-lo de maneira total poderia resultar em prejuízos para a realização desse momento, que, por ser, normalmente, padronizado e generalizado, não conseguiria levar em conta as especificidades que fossem tratadas nas diferentes salas de aula em contexto de uso do mesmo LD.

Sobre essa questão, Grigoletto (1999b, p. 86) sustenta que “O aluno, sobretudo o iniciante na língua estrangeira, não é concebido como tendo capacidade de utilizar e desenvolver formas de raciocínio mais elaboradas que aquelas de mero reconhecimento e reprodução”. Ainda segundo a autora, há uma tendência a relacionar a capacidade de refletir do aprendiz com o entendimento da língua, ou seja, ele não está apto a refletir em níveis mais básicos porque desconhece o idioma.

Acreditamos, porém, que, nessas atividades, o LD se mostra coerente com a metodologia que o direciona:

3. In the classroom, students should be discouraged from using their native language and making use of translation.³⁶ (NEW IN CONCERT 1: Teacher's Pack, p. 5)

Essa instrução na introdução do *Teacher's Book* aponta para o papel da língua materna nas aulas. Assim, seria dicotômico que o próprio LD propusesse uma tarefa que promovesse a possibilidade de uso dessa língua (de maneira declarada ou ao propor uma atividade que exija um nível linguístico que o aprendiz ainda não tem), sob o risco de ser incompatível com a abordagem.

Desse modo, as aulas privilegiam a produção em inglês e tal premissa em momento nenhum é ocultada. Percebemos, na verdade, um movimento contrário que admite e valoriza essa prática, defendendo, inclusive, que o aprendiz deve “pensar na LI”.

Observamos, nas representações que trouxemos, assim, certas convergências e divergências, a depender do momento, dos preceitos da Abordagem Comunicativa com o funcionamento discursivo dos LDs que estão sendo observados. O sujeito-aprendiz, desse modo, acaba sendo entendido como aquele que pode ter sua voz silenciada, em determinados contextos, em prol do desenvolvimento de um elemento mais importante, de acordo com a abordagem, neste momento: a LI.

Também, em estágios mais iniciais (até o intermediário, por exemplo), há preocupação exacerbada com a pronúncia. Existem diversas atividades que propõem que o aprendiz ouça palavras ou diálogos e os repita (Anexo D). Em alguns casos, pede-se, no livro do professor, que ele aponte características relevantes sobre a pronúncia daquelas palavras, como sílaba tônica e sons individuais, por exemplo.

Vemos representada, aqui, a imagem de um sujeito que, ao iniciar a aprendizagem do idioma, deve priorizar o aspecto estético (simbolizado pela pronúncia) ao conteúdo. O funcionamento discursivo que pode ser depreendido das representações que observamos nesta seção guarda relação íntima com a visão de língua que perpassa os LDs, como trataremos a seguir neste capítulo.

³⁶ “3. Na sala de aula, os alunos não devem ser incentivados a usar a sua língua materna e fazer uso de tradução.” (Tradução livre da autora)

Ainda no que diz respeito a tais atividades de pronúncia, percebemos um certo afastamento da diversidade ao manter-se a pronúncia dos áudios nos chamados inglês americano e britânico. Inúmeras outras variantes de pronúncias são descartadas talvez pela possível falta de prestígio que os respectivos países carregam consigo.

Em estágios mais avançados na progressão adotada pelos LDs, por sua vez, não há recorrência dessa prática. Apesar da mesma tipologia de atividade, com a transcrição integral de um diálogo e a indicação do áudio que deve ser ouvido. Nesses estágios, é pedido que o aprendiz acompanhe a conversa escrita enquanto lê (ele não precisa mais repeti-la). O que se apresenta são atividades em que o sujeito-aprendiz deve seguir as instruções do professor (que, por sua vez, segue os passos do manual) para realizar a atividade proposta. As coordenadas no manual do professor são muito mais detalhadas e apontam para um sentido mais amplo do que aquele que a instrução da atividade propõe (Anexo E).

Parece, então, nesses momentos, que a representação das capas que analisamos perde um pouco a sua força, visto que, nesses momentos, o LD se mostra inacabado e dependente do professor, que, por sua vez, com as instruções do manual, conseguirá atingir o objetivo proposto para a atividade. Porém, ainda assim, o livro (só que agora o do professor) passaria a ser o protagonista.

Por outro lado, a instrução do livro do aprendiz já sugere uma atividade a ser feita: o aprendiz deve ouvir o áudio e acompanhar a conversa no livro. Se, por ventura, esse for o rumo escolhido pelo professor, não haverá estranhamento por parte do estudante, uma vez que este desconhece o propósito final da atividade.

Outra questão que observamos se refere à presença de atividades que, à primeira vista, podem indicar haver espaço para a diversidade de sentidos, mas, ao refletirmos sobre o seu funcionamento, percebemos que, apesar das muitas “opções”, restringem as respostas àquele determinado universo:

FIND SOMEONE WHO...	... didn't wake up before 8 a.m. today.	... was born in February.	... went to the movies last Sunday.	... had a toothache last week.
	_____	_____	_____	_____
	... traveled abroad last year.	... went to the beach last weekend.	... went to the doctor last week.	... didn't watch TV last night.
	_____	_____	_____	_____
	... went shopping yesterday.	... didn't arrive home before midnight last night.	... made his or her bed this morning.	... stayed home over the weekend.
	_____	_____	_____	_____
	... ate Japanese food last week.	... didn't go to work today.	... watched a soccer game on Sunday.	... was born in December.
	_____	_____	_____	_____

Imagem 3: Atividade do livro New In Tune 2, página 4

Nesse tipo de atividade, o aprendiz deve entrevistar os demais colegas em sala e descobrir e anotar o nome de alguém que tenha feito ou não as ações descritas. Importa para o aprendiz, assim, apenas as experiências descritas na atividade; outras vivências devem ser simplesmente ignoradas. Além disso, esse formato de atividade conta com o fato de que, para alguém na sala de aula, algum desses acontecimentos descritos no exercício deve ser verídico, basta descobrir para quem. A seleção dessas ações e desses fatos, assim, são justificados pela convicção de que eles são corriqueiros e recorrentes e de que, portanto, serão verdades (ou, ao menos, algumas delas) para os aprendizes, aos quais se busca a padronização de um perfil.

Sobre essa tentativa de uniformização de um padrão para o sujeito-aprendiz, observamos que os materiais contemplam, de maneira geral, classes econômicas e sociais de níveis médios a alto e defendem um comportamento consumista; seja pelas recorrentes situações em shopping centers, em situações de compra, como nas que remetem ao tema viagens.

Na nossa análise, pudemos apreender que a posição-de-sujeito em que se imagina que o aprendiz está inserido alude a um aprendiz que tem muito interesse em viajar. Para fundamentar essa afirmação, descreveremos uma atividade (imagem a seguir) em que, ao se falar em planos para as próximas férias, o aprendiz se depara com a imagem de uma mala ao lado do item (no

caso, o último), propõe-se que os aprendizes conversem e descubram as intenções dos colegas de classe sobre essa temática.

Imagem 4: Atividade do livro New In Tune 2, página 2

Entendemos, assim, haver uma representação que predispõe que o sujeito-aprendiz, ao ser questionado sobre suas férias, já faça uma relação direta com viagens. Para uma determinada parcela dos sujeitos em questão, tal fato pode até ser verdadeiro, mas precisamos ter em mente que o curso que adota os LDs analisados também é destinado a aprendizes de classes sociais menos abastadas.

Além disso, há aqueles que não relacionam férias a viagens não por questões econômicas, mas porque levam consigo outros interesses no que tange ao seu tempo livre. Pode haver, então, uma sensação de não pertencimento: o que o aprendiz deve fazer no caso de não ter seus planos para as próximas férias direcionados pelo tema viagens? Entendemos que essa sensação pode ocorrer com outros contextos, porém, como o aprendiz é, muitas vezes, convocado a se identificar com essas representações, essa observação nos parece pertinente.

Destarte, a imagem da mala trazida ao lado do último item da atividade descrita traz uma mensagem, mesmo que silenciosa, de qual tipo de resposta se espera do sujeito-aprendiz. Imagens também são representações das questões que envolvem o poder e, por isso, estão carregadas de ideologia. A sensação de não pertencimento ou de falta por não julgar viagem como sinônimo de férias pode ser gerada, assim, a partir da imagem em questão. Sobre isso, Mizan (2011), em sua tese de doutorado, assegura que

Images [...] work both semiotically and symbolically, are both signs and symbols and influence people intellectually, socially, emotionally and behaviorally. However, analysis only of the signs of images does not reveal what they desire. The crossing from the intellectual to the emotional, is a transfer from the question of power to the one of desire.³⁷ (MIZAN, 2011, p. 40)

Dessa forma, o lugar discursivo que o aprendiz é convocado a ocupar na referida atividade, provavelmente, resultará em um desejo de inserção que, por sua vez, culminará no estabelecimento de um padrão normativo, e o sujeito que, porventura, não puder se encaixar nesses moldes poderá se sentir incompleto por não corresponder às expectativas daquilo que já está naturalizado no LD como sendo a norma, o aceitável.

Apesar de, hipoteticamente, os LDs *in-house* fugirem das generalizações dos livros importados, perceberemos, em determinados momentos, ao longo da temática de viagens, por exemplo, ocultação do lugar de origem dos aprendizes (como discutimos anteriormente na pesquisa).

Continuando a análise, na proposta que se segue, os aprendizes devem imaginar que são novos na escola e, para conhecer melhor os colegas de sala, devem conversar e descobrir os nomes, idades e profissão dos pais e a quantidade de irmãos que têm. Com relação ao primeiro item, o sujeito-aprendiz pode ser compelido a pensar em determinados membros da família que não são

³⁷ “Imagens [...] funcionam tanto semiótica como simbolicamente, são ambos signos e símbolos e influenciam pessoas dos pontos de vista intelectual, social, emocional e comportamental. Todavia, a análise apenas dos signos das imagens não revela o seu propósito. A passagem do intelectual para o emocional é uma transferência da questão do poder para a do desejo.” (Tradução nossa)

necessariamente considerados por eles como os pais e falar deles apenas para cumprir o objetivo da atividade.

17 Speaking practice
Work in pairs. Choose one of the situations below and act it out with your partner.

You're new classmates.
 Talk about:

- your parents' names, ages, jobs
- number of siblings
- your favorite sports
- sports you like/don't like playing

You study at the same college, but you're taking different courses. It's the first time you talk to each other. Talk about:

- your parents' names, ages, jobs
- number of siblings
- your favorite kinds of movies

Make plans to go to the movies together. Choose a movie to see, check the theater and show times and plan where and when you will meet.

Imagem 5: Atividade do livro *New Overture 2*, página 48

Além disso, pedir que os aprendizes falem sobre o número de irmãos pressupõe que eles tenham ao menos um irmão. Sabemos, porém, que as famílias atuais, de maneira geral, estão cada vez menores e que muitas famílias têm apenas um ou nenhum filho. Perguntar “quantos”, ao invés de “se” o colega tem irmãos, não leva em conta a diversidade que constitui as salas de aula.

Além disso, os aprendizes não têm a chance de falar sobre outros membros da família que, porventura, sejam tão ou até mais significantes para eles, pois no LD não há espaço para se falar sobre outros familiares que não são, necessariamente, os que fazem parte dos que são considerados os principais componentes do núcleo familiar.

Percebemos, dessa forma, a tentativa, a partir do funcionamento discursivo do LD ao indicar uma determinada postura ao prever, na proposição da atividade, a resposta do sujeito-aprendiz, de conservar o sujeito-aprendiz em um universo perfeito e simétrico. Acreditamos, assim, que o intuito do LD, nesses momentos, é o de forçar “a conversação na sala de aula, mesmo que não se tenha nada para dizer, que não se tenha nada para fazer com essa língua.” (CORACINI, 2007b, p. 157). O sujeito-aprendiz deve, então, falar, mas sobre o

que se espera que ele fale, já que **o que** ele vai dizer aparenta ser bem menos importante do que o **como** ele irá fazer suas colocações; trata-se do ensino da língua pela língua.

Dessa forma, apesar de sabermos que outras alternativas são possíveis, os LDs adotados para compor o *corpus* de análise da presente pesquisa convidam o sujeito-aprendiz a assumir o seu lugar dentro de uma lógica regulada por ele e aceita como natural em detrimento de outras.

Sobre a instauração da lógica da “normalidade” nas questões identitárias, Silva (2013, p. 83) defende que “Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Desse modo, estabelecem-se relações de poder que findam por atribuir predicados positivos para uma determinada constituição de identidade e negativos para o que passa a ser entendido como anormal.

Observamos, assim, que o funcionamento discursivo dos LDs também aponta para a crença de conhecer situações pelas quais o sujeito-aprendiz passou (ou tem interesse de passar) ao convocá-lo para assumir determinados papéis que contam com o conhecimento prévio dele, como na atividade a seguir:

Speaking practice

Work in pairs and act out the situation below. Take turns as guest and front desk clerk.

► **Student A:**

You're on vacation at the beach and you have just arrived at the Sunset Inn. You're planning to stay for four days but you don't have a reservation. Talk to the front desk clerk and ask him or her if he or she has a vacancy. If so, choose the kind of room you want. Check if they take credit cards.

► **Student B:**

You are a front desk clerk at an inn at the beach. A guest has just arrived to check in. Find out if he or she has a reservation. In case he or she doesn't, say you have some vacancies. Ask the guest how long he or she is going to stay, the kind of room he or she wants and give him or her a form to fill out. Tell the guest the inn accepts all credit cards.

sunset inn

SINGLE ROOMS

One queen-size bed, bathroom, air conditioning, mini bar, cable TV

Ocean view \$165 a night City view \$135 a night

DOUBLE ROOMS

One king-size bed or twin beds, bathroom, air conditioning, mini bar, cable TV

Ocean view \$195 a night City view \$165 a night

LANGUAGE BOOSTER

Front desk clerk

- Do you have a reservation with us?
- How long do you plan to stay?
- We have an ocean view and a city view. The ocean view is 165 dollars a night and the city view is 135 dollars a night. Which do you prefer?
- How will you pay for the room?
- We take all credit cards.

Guest

- I'd like a single/double room, please.
- I haven't made a reservation.
- Do you have any vacancies?
- Do you take credit card?
- Do you take traveler's checks?
- I'll take a room with a city view.

Imagem 6: Atividade do livro New In Tune 2, página 48

Nessa situação, especificamente, os aprendizes são convidados a simular (sem que haja um modelo anterior, que, como observamos, é uma prática constante nos LDs analisados) uma situação em que assumem papéis de clientes e atendentes de hotéis e devem criar uma conversa que resultará em uma reserva feita. Porém, aprendizes adolescentes (e muitos adultos também) podem nunca ter feito uma reserva. Não há, portanto, para eles, o referencial que o LD assume haver.

Observamos, até aqui, que o funcionamento discursivo dos LDs analisados através do prisma da tipologia das atividades e suas representações contribuem para a construção de uma imagem uniforme do sujeito-aprendiz. Projeta-se para ele uma ideia de como se aprende a língua e que tipos de informação e vivência ele já traria para a sala de aula.

Destarte, a discursividade do LD com base na sua tipologia textual parece apontar para uma certa tentativa de abandono da diversidade, por meio da presença de extratos de língua específicos que, supostamente, devem ser utilizados para a feitura das atividades. O processo de enunciação na LI, dessa forma, entende que o sujeito seria a origem do dizer. As realizações discursivas, por sua vez, não seriam o resultado de memórias discursivas inatingíveis ao enunciador. A visão de língua, portanto, se reveste de recurso para exteriorizar aquilo que se quer comunicar.

2.2.2- Estereótipos e suas influências nos modos de representar

Continuando a análise da discursividade dos LDs que compõem esta pesquisa, em alguns momentos, observamos a utilização de estereótipos que levam o discurso a efeitos de sentido unívocos e generalizantes que não privilegiam a diversidade e acabam por imprimir uma imagem única que representaria todos os membros de um determinado grupo.

Consoante Peruchi (2004), em sua dissertação de mestrado, o estereótipo funciona incutindo a ideia de uma verdade que se mantém intacta ao longo do tempo. Por ter relação direta com questões ideológicas e de poder, as características que aparecem nesse tipo de representação, normalmente, são limitantes e partem de generalizações.

Do ponto de vista das fotos e ilustrações que permeiam os LDs observados e que, portanto, fazem parte do funcionamento discursivo deles, chamou nossa atenção, pela reincidência de tais representações, imagens reducionistas com relação ao outro.

Nessa esteira, deparamo-nos com representações que trazem imagens estereotipadas do sujeito-aprendiz, contribuindo, assim, para uma leitura homogeneizante dos sentidos. Em uma atividade, por exemplo, é solicitado que os aprendizes estudem fotos e identifiquem de onde aquelas pessoas são, usando as nacionalidades que já estão sugeridas em um quadro (Anexo F). Em um segundo momento, eles irão ouvir o áudio e confirmar se suas suposições estão corretas. O que chama atenção nesta atividade é o fato de que as imagens trazem estereótipos com relação às nacionalidades, como: a menina oriental, o casal vestido com roupas indianas (a mulher, inclusive, usa acessórios que a caracterizam ainda mais).

Outro detalhe desta atividade é o de que as fotos estão todas acompanhadas de um nome próprio que traz consigo marcas simbólicas que levariam o aprendiz a julgar que aquela pessoa é deste ou daquele país. Por exemplo, há uma mulher de pele morena e traços indígenas cujo nome é *Mercedes*. Dentre as opções de nacionalidades os aprendizes encontram *Italy, China, the U.S.A., India, Bolivia e Germany*.

Percebemos, então, que o sentido aqui não é “fixado” apenas pelas imagens, nesse caso, o texto (nomes dados às pessoas) também tem influência primordial para que os aprendizes cheguem à conclusão que se quer (HALL, 1997).

Diante do exposto, podemos perceber que o aprendiz é levado, a partir de estereótipos, a identificar como são fisicamente as pessoas de um país e que nomes devem ter. Não estamos tentando negar, todavia, que alguns países trazem fortes traços culturais, como modos de se vestir, por exemplo, que identificam grande parte das pessoas dali. O que estamos querendo mostrar é que não há pessoas com traços orientais apenas na China. No Brasil, encontramos uma das maiores colônias japonesas fora do Japão, por exemplo. Da mesma forma, aqui mesmo temos pessoas com nomes mais comumente encontrados na Itália, como Enzo e Luigi.

Dessa forma, o aprendiz é induzido a pensar o outro a partir de estereótipos que apenas “reduzem pessoas a poucas e simples características basilares que são representadas a partir do meio pelo qual a Natureza as fixa” (HALL, 1997, p. 257). Ainda, consoante Peruchi (2004),

O estereótipo, representação do outro em múltiplos aspectos, operaria, desse modo, não pelo conhecimento do outro, membro de outra comunidade, tal como ele seria, mas por meios que acabam não só por criar uma imagem falsa, simplificada, desse outro, mas também uma imagem que remeteria a todos os indivíduos da comunidade, como se todos tivessem sempre os mesmos gostos, desejos, hábitos, cor de pele... (PERUCHI, 2004, p. 25)

Tal afirmação pode ser corroborada ao voltarmos à questão dos nomes e dos traços físicos apontados anteriormente como única fonte de identificação de nacionalidades.

Silva (2013, p. 99), então, nos lembra da “estratégia talvez mais comumente adotada na rotina pedagógica e curricular das escolas, que consiste em apresentar aos estudantes e às estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas”. Podemos, assim, pensar essa “estratégia” educacional do ponto de vista, que já mencionamos, da constituição de um sujeito que se mantém longe de confrontos; aqui, a conservação desse estado se daria a partir de representações do outro³⁸ feitas sem problematizações, fato que, muito provavelmente, acabaria por não trazer a possibilidade da ocorrência de discordâncias.

Sob a mesma ótica, há, ainda, a atividade que trazemos no Anexo G, em que os aprendizes se deparam com uma espécie de cadastro de pessoas para que escolham algumas delas e possam perguntar e dar informações pessoais, como nome, idade, cidade e país de origem, como forma de revisar parte do conteúdo aprendido até então.

Aqui, ao contrário do que é proposto na atividade anterior, as fotos de algumas das pessoas, apesar de guardarem traços étnicos representativos, são usadas para ilustrar pessoas vindas e que moram em países falantes de LI.

³⁸ A utilização desse termo por si só, já seria o suficiente para discutir sobre as questões de poder usadas, também, para delimitar as fronteiras entre “nós” e “eles” (SILVA, 2013, p. 81).

Todavia, após o aprendiz ter construído a imagem de como deve ser um nativo deste ou daquele lugar, uma atividade como essa pode até gerar estranhamento.

Segundo Hall (1997), o processo de estereotipia gira em torno de afastamentos, já que separa o que é normal e aceito do que não é normal e, conseqüentemente, deve ser renegado. Daí, então, falamos do estranhamento. A partir do momento em que a imagem do outro é construída e, em seguida, reconstruída, o aprendiz será levado a, mesmo que sem ciência, questionar as representações simbolizadas naquele texto, posto que elas vão de encontro ao que foi concebido anteriormente.

Há, também, uma atividade em que o aprendiz deve ouvir o áudio (transcrito abaixo) e completar os formulários com as informações pessoais de duas pessoas que estão se matriculando em uma escola internacional de idiomas. Eles querem estudar espanhol e, pelo visto, estão fazendo isso em um país falante da LI que, muito provavelmente, já é “dominada” por eles. Uma dessas pessoas é um rapaz brasileiro de 20 anos (colhemos ambas as informações da transcrição de áudio fornecida no livro do professor). Ao entrevistar esse rapaz, a atendente se mostra surpresa quando ele anuncia que é do Brasil: “Wow, Brazil. That’s an exotic place.”³⁹, ela diz. O rapaz prontamente retruca dizendo: “Well, not that exotic but I like it.”⁴⁰. Trazemos a transcrição dessa parte da conversa a seguir:

[...] **Mrs Sanders:** That’s good... and how old are you?
Fernando: I’m 20 years old.
Mrs Sanders: Fine. Where are you from?
Fernando: I’m from Brazil.
Mrs Sanders: Wow, Brazil. That’s an exotic place.
Fernando: Well, not that exotic but I like it.
Mrs Sanders: Ok. And which city are you from, Fernando? [...]
(NEW OVERTURE 1: Teacher’s Pack, p. 105)

Percebemos, aqui, mais um traço marcante de estereótipos. Nesse caso, não mais com relação ao outro, mas com relação ao lugar de origem do próprio sujeito-aprendiz. O Brasil é visto como um lugar exótico, diferente, e o LD já traz

³⁹ “Nossa, Brasil. Um lugar exótico.” (Tradução nossa)

⁴⁰ “Bom, não tão exótico assim, mas eu gosto dele.” (Tradução nossa)

para o aprendiz essa visão como se o estivesse preparando e naturalizando esse discurso para o caso de ele passar por uma situação semelhante.

Além de uma preparação para a possibilidade de ouvir um comentário como esse sobre o seu país, o sujeito-aprendiz é “treinado” para defender seu lugar de origem; a utilização da frase “Well, not that exotic but I like it.” nos sugere isso. Identificamos aqui, também, um traço de ironia por parte do jovem ao responder ao comentário sobre o seu país.

Sabemos, por sua vez, que essa visão do Brasil como lugar exótico encontra-se presente no imaginário dos sujeitos e está vinculada, também, às imagens das praias e do povo brasileiro que são difundidas pelas grandes mídias, dentre outros veículos que produzem e circulam tais representações, em meio aos quais encontramos os LDs de português para estrangeiros (nacionais ou importados), por exemplo.

Sobre o discurso da mídia e seus efeitos de verdade, Carmagnani (2013, p. 113) esclarece que “O discurso midiático apropria-se de diversos meios para homogeneizar sentidos, estabelecer verdade(s), manter e/ou criar um consenso [...]”. Assim, os meios de comunicação social, juntamente com os LDs (que se mostram como portadores de verdades inquestionáveis, como discutimos, anteriormente) atuam diretamente na construção identitária dos sujeitos.

Nessa esteira, ainda sobre a prática pedagógica utilizada nas escolas, Silva (2013, p.p. 99-100) nos lembra que, em sua grande maioria, esses espaços ainda não estimulam nos aprendizes reflexões sobre possibilidades de “perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes” e findam por apresentar uma visão rasa e afastada do outro, que “aparece sob a rubrica do curioso e do exótico”.

Sobre esse mérito, Mizan (2011) afirma que “[...] dominant cultures manage the social sphere. Exhibiting the way of life of different social groups and how they manage their space means also categorizing these peoples and spaces and seeing some as less civilized and cultured or more natural and exotic”⁴¹ (MIZAN, 2011, p. 44).

⁴¹ “[...] culturas dominantes controlam a esfera social. Mostrar o modo de vida dos mais diversos grupos sociais e como controlam seus espaços também significa categorizar esses povos e lugares e entendê-los como sendo menos civilizados e cultos ou mais rústicos e exóticos.” (Tradução nossa)

Representar o outro (a sua cultura, o seu espaço) a partir do prisma do exótico, então, seria um reducionismo dos sujeitos e do lugar onde vivem. Essas imagens, por sua vez, são refletidas com base nas relações de poder que se estabelecem, dentre outros fatores, também, devido ao seu percurso na história. No caso do Brasil, esse contexto é marcado por situações de exploração e da figura dos “selvagens” vivendo em uma natureza inóspita que deviam ser “domados” e ensinados a viver de acordo com os moldes de uma sociedade “civilizada”. Parece, dessa forma, que a imagem que se constrói do nosso país ainda traz traços marcantes dessas representações.

No que diz respeito à forma como o sujeito-aprendiz deve resistir a essas representações, percebemos que o que há no LD em questão é apenas uma possibilidade de resposta ao preparar esse sujeito para enfrentar tal situação; a proposta de Silva (2013), por sua vez, vai mais além ao defender a necessidade do processo pedagógico de se abraçar “uma teoria que descreva e explique o processo de *produção* da identidade e da diferença”. Segundo o autor, apenas o reconhecimento do fato da diversidade é insuficiente; devemos problematizar “os mecanismos e as instituições” responsáveis por essas fixações culturais (SILVA, 2013, p. 99, grifo do autor).

Entendemos, assim, que apenas essa tentativa de preparar o sujeito para lidar com uma situação de conflito não é suficiente. Ele deve, na verdade, ser exposto às questões que circundam o processo de produção de identidades e as relações que estão em jogo.

Percebemos que nessa atividade, porém, optou-se pelo não aprofundamento do tema. Apesar de a situação presente no LD chamar atenção para algo que poderia ser problematizado, o próprio LD já resolve a questão antes mesmo de a possibilidade de um conflito existir (quando, na verdade, a tensão já está posta); como se a normatização de um comportamento que deve ser adotado pelos sujeitos diante do problema descrito na conversa fosse o suficiente para encerrar a questão.

A estereotipia, assim, funciona a serviço da tentativa de homogeneização dos sentidos ao fazer referência a efeitos de sentidos previamente determinados em um jogo de suposta objetividade, neutralidade e transparência da linguagem.

Além disso, representações com base em estereótipos prestam-se à fixação dos sentidos e alimentam a intolerância, culminando, quiçá, em

tentativas de subjugar o outro motivadas pelas questões de poder que se instauram a partir da negação da diferença.

Além dessas, observamos a presença de outras imagens na discursividade dos LDs que não levam em conta que seu caráter é temporal. Observamos, por conseguinte, representações que trazem estereótipos com relação ao lugar fixado para homens e mulheres na sociedade. Como mencionamos anteriormente, apesar de alguns textos não verbais dos LDs que estamos analisando terem caráter meramente ilustrativo, os efeitos de sentido que podemos depreender daí os tornam válidos para análise, uma vez que são utilizados de maneira recorrente ao longo dos materiais.

Percebemos, então, nesses LDs, a predominância de algumas imagens que corroboram a visão do senso comum com relação à posição e ao comportamento de homens e mulheres na sociedade, através de uma visão marcada por estereótipos.

Os homens são simbolizados como aquele sujeito que toma a frente das situações, que é enérgico e gosta de atividades radicais. Nos textos não verbais em que há situação envolvendo trânsito, por exemplo, mesmo havendo duas pessoas de gêneros distintos, é sempre o homem quem está ao volante. Nessas imagens, assim, há predominância da homogeneização, que estabelece quem é responsável pelo que e como deve se portar na sociedade.

Consoante Faria (2005, p.18), em sua dissertação de mestrado, “é por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder”. Ainda segundo a autora, o outro precisa ser levado em consideração ao se discutir sobre identidade, visto que ele serve como referência. Desse modo, para analisarmos as representações de gênero, essa observação do outro precisa ser feita levando-se em consideração as diferenças e a rede hierárquica que se constrói, por meio da linguagem (verbal ou não), nesse processo entre nós e eles.

Nessa esteira, observamos que as representações de gênero seguem um padrão ditado, também, pelo senso comum e simbolizado na discursividade dos LDs. A ideia do homem como sujeito mais apto a conduzir os veículos corrobora o discurso do senso comum, que entende que o gênero masculino teria a inteligência espacial mais desenvolvida do que as mulheres. Do mesmo modo,

as imagens em que há pessoas jogando futebol, tocando guitarra e praticando esportes radicais são, majoritariamente, do gênero masculino.

Seguindo essa lógica de desenvolvimento de habilidades, nas representações das profissões, os taxistas, por exemplo, também são sempre homens. Da mesma forma, os chefs de cozinha também são, na sua maioria, representados por sujeitos do gênero masculino.

Todavia, é curioso notar que nas imagens em que a atividade culinária tem cunho apenas doméstico, os homens não se saem tão bem quanto às mulheres (normalmente representadas nessas situações) e são simbolizados em situação de “apuros”, como exemplificado nas imagens que seguem:

Imagem 7: Ilustração do livro *New Overture 2*, página 93

Imagem 8: Ilustração do livro *New In Tune 2*, página 140

Imagem 9: Figura do livro *New In Tune 2*, página 63

Imagem 10: Ilustração do livro New In Tune 2, página 56

Imagem 11: Ilustração do livro New In Tune 2, página 140

Imagem 12: Ilustração do livro New In Tune 2, página 51

Ainda com base no universo profissional representado nos LDs, as secretárias são sempre mulheres. Embora elas sejam simbolizadas em situações de ocupação de cargos importantes em grandes empresas, por exemplo, a profissão de assistente permanece essencialmente desempenhada por mulheres.

As próximas imagens sugerem, também, que o homem guia não apenas o carro (para citar a situação que foi abordada anteriormente), ele também assume a posição de quem lidera as questões cotidianas. Aqui percebemos que ele é retratado como o sujeito responsável por tomar a frente das situações e garantir o sucesso das atividades a que se propõe.

A representação difundida anteriormente, assim, simboliza o lugar de homens e mulheres na sociedade de forma assimétrica: atribui-se aos homens um papel de atores principais e às mulheres de coadjuvantes.

A figura do homem veiculada aqui sustenta a ideia de família com base no patriarcalismo. O pai, então, é entendido como tendo a função de provedor, daquele que é responsável por prover e facilitar a vida da família. Ele personifica a imagem de um líder que deve ser seguido.

Imagem 13: Ilustração do livro *New In Tune 2*, página 46

Imagem 14: Ilustração do livro *New In Tune 2*, página 42

Imagem 15: Ilustração do livro *New In Tune 2*, página 47

As mulheres, por sua vez, assumem, na discursividade dos LDs analisados, de maneira geral, uma postura mais submissa e doce no papel de mãe, e estressada no lugar da profissional ou esposa, namorada. Na representação da mãe, por sua vez, a mulher assume o papel de um sujeito sensível, que se preocupa. Ela seria a responsável pelo bem-estar sentimental dos seus e estaria disposta a enfrentar qualquer sacrifício para ter certeza de que tudo está bem, como nos mostra a representação no LD a seguir:

LANGUAGE BOOSTER
Talking about someone's fears

- My youngest brother is **terrified of** the dark.
- Cockroaches **scare** me a lot.
- My mother is **paranoid about** making sure everything is locked.
- I'm **scared (to death) of** spiders.
- I've always been **afraid of** heights.
- My mother always **worries about** me when I don't come home by midnight.

Imagem 16: Quadro de vocabulário do livro *New In Concert 1*, página 42

No exemplo anterior, a última frase contém um depoimento de um filho ou de uma filha que afirma: “Minha mãe sempre se preocupa comigo quando eu não chego em casa à meia-noite.” (Tradução nossa). Temos a imagem, aqui, da mãe que fica acordada (caso ela não estivesse, não saberia o horário) esperando, de maneira aflita, o filho ou a filha chegar naquele que seria o lugar onde ele ou ela estaria a salvo e confortável. A figura materna, assim, representa o afeto, enquanto que a paterna, como descrevemos anteriormente, representa o aspecto mais prático das relações.

Nesse mesmo sentido, temos a representação da mãe carinhosa e presente, atenta à educação e ao conforto dos seus filhos (também no que tange ao aspecto dos cuidados com o corpo, como comer, tomar banho etc.), como sugerem as seguintes imagens:

Imagem 17: Ilustração do livro *New Overture 1*, página 12

Imagem 18: Ilustração do livro *New In Tune 2*, página 19

Imagem 19: Ilustração do livro *New In Concert 1*, página 133

Imagem 20: Figura do livro *New In Concert 1*, página 68

Precisamos lembrar, porém, que, como já mencionamos durante a pesquisa, a lógica das relações no mundo ocidental globalizado não parte (ao menos em tese) de uma organização estável e definida de funções para os sujeitos. As mulheres (que também podem desempenhar a função de mães) estão ocupando lugares que outrora lhes eram negados: o aumento da sua participação no mercado de trabalho, a conquista do direito de voto, a crescente participação no orçamento familiar, além das inúmeras conquistas políticas marcadas, principalmente, por movimentos em defesa dos direitos das mulheres, colocam em choque visões engessadas que definam, rigorosamente, seu posto em qualquer tipo de relação.

Desse modo, apesar desse processo de reestruturação social da mulher, os LDs que analisamos parecem retratá-la como sendo um sujeito que não tivesse condições de assumir esses novos lugares que a levam para outros ambientes além dos muros da sua casa. Parece-nos, assim, que os LDs observados, seguindo essa nova tendência, trazem a representação de um sujeito-mãe que se tornou mais independente e confiante (a cor dos cabelos da mulher na imagem que se segue, assim como as roupas que está vestindo, nos indicam isso). Porém, inicia-se, aqui, a análise de várias outras atividades que insinuam que, devido a esse novo formato, as mães estão perdendo a doçura (presentes em outras representações nos LDs que estamos analisando) de outrora.

Ainda na mesma imagem que se segue, vemos que o garoto fala para a mãe sobre a sua dificuldade na matéria, e ela, ao contrário da imagem anterior da mãe que senta e ajuda a filha com as atividades, está preocupada em não perder a hora; a leitura corporal dela indica, inclusive, certo ar de egocentrismo ao apontar para si mesma e pedir para o filho se apressar porque ela não pode se atrasar:

Imagem 21: Ilustração do livro *New Overture 1*, página 50

Cabe destacarmos que a mãe que aparece na imagem (anterior) ensinando a filha também tem uma profissão, porém, esta se trata de uma ocupação, durante muito tempo, rotulada como sendo tipicamente feminina (como enfermeira, por exemplo). Assim, temos a impressão de que, por não atuar no meio corporativo, a suposta meiguice daquela mãe não se perdeu.

Dessa forma, chamamos atenção ao fato de o LD não abrir margem para reflexões sobre tais situações. Haveria, então, a prevalência da tentativa de solucionar problemas ao invés de refletir sobre eles, mesmo nos estágios em que o nível linguístico já permitisse tais enunciados mais elaborados. Nessa esteira, Woodward (2013) atesta que

As relações familiares também têm mudado, especialmente com o impacto das mudanças na estrutura do emprego [...]. É igualmente notável a emergência de novos padrões de vida doméstica, o que é indicado pelo crescente número de lares chefiados por pais solteiros ou por mães solteiras bem como pelas taxas elevadas de divórcio. (WOODWARD, 2013, p. 32)

Dessa forma, percebemos que a representação trazida nas duas últimas imagens aponta para tensões próprias da vida na pós-modernidade, sobretudo no que dizem respeito aos conflitos que se instauram quando as cobranças de uma identidade entram em choque com as de uma outra (a da profissional, no caso da atividade, interferindo na identidade como mãe).

Para os homens, por sua vez, vemos ser construída a imagem de um sujeito que, por já estar inserido no mercado de trabalho há bastante tempo, não

costuma apresentar nesse contexto, ao menos nesses LDs, um comportamento estressado. Tais reforços, assim, buscam simplificar as relações e posições de sujeito através de características, na maioria das vezes, inferiores do outro.

A representação através de estereótipos, por conseguinte, funciona como uma consulta ao já-dito para que haja a manutenção de significações em detrimento da construção de novas.

2.2.3- Representações e a tentativa de manutenção do *status quo*

Refletiremos, nesta seção, sobre outras representações veiculadas nos LDs analisados que se prestam à preservação da negação à pluralidade. Ao simbolizar através de textos ou imagens, esses materiais personificam uma ideia, uma postura que irá demandar um processo de identificação ou não. Acreditamos, porém, que, pelo caráter de verdade do qual esse elemento pedagógico está revestido, a tensão para que ocorra a identificação pode ser maior. Tal fato, assim, poderia indicar que a recorrência de tais representações acabaria por naturalizar esse discurso, que deveria ser aceito como padrão normativo.

Em nossa análise, percebemos que o modo de constituição familiar moldada pelo capitalismo presente nos materiais didáticos analisados reflete a necessidade da definição de papéis dos sujeitos constituintes das famílias para que a noção de equilíbrio e consequente desenvolvimento seja mantida. A presença de conflitos apenas traria à tona de maneira mais visível a multiplicidade existente nas salas de aula; esse estado, então, precisa ser evitado para que a estabilidade se mantenha e um padrão de comportamento possa ser mantido.

Outrossim, percebemos que o núcleo familiar (pai, mãe e filhos) é privilegiado e que o modelo de família representado nos LDs analisados por nós aponta para uma orientação heteronormativa de constituição familiar. Além disso, as imagens contemplam, quase totalitariamente, famílias compostas por pessoas brancas possuidoras de um poder aquisitivo alto (o estilo de vida que levam, as casas que possuem, são indícios que nos permitem tal afirmação).

Parece haver, assim, a tentativa da manutenção de sistemas dominantes de representação simbolizados a partir da conduta social esperada dos sujeitos. Para tal, outras formas de composição familiar são silenciadas na busca do sujeito perfeito que não tem problemas familiares, e, quando esses existem, uma pronta solução é dada ou estimulada a ser construída visando ao restabelecimento da “normalidade” e da uniformidade.

Os casais que seguem uma estrutura heteronormativa também entram no jogo da tentativa de homogeneidade dos sujeitos. Não há muito espaço para a diversidade, definida por Coracini (2003a, p. 255) como “um conjunto de indivíduos ou de características individuais”. Dentro dessa lógica, nas representações familiares, por exemplo, pai, mãe e filhos representam, na maioria das imagens, textos e atividades, o núcleo familiar. Prova disso está no fato de que os outros membros (primos, tias, avós, para citar alguns exemplos) aparecem de maneira pouco expressiva nos LDs analisados. As atividades em que estão presentes dizem respeito, na maioria das vezes, ao ensino do vocabulário. Percebemos, assim, que há um reforço dessa estrutura de família, que acaba sendo representada como a normal e desejável, uma vez que acaba por ser considerada como “natural”.

Imagem 22: Ilustração do livro *New Overture 2*, página 83

Apesar de, aparentemente, como podemos ver na imagem apresentada anteriormente, ao dizer “O homem ao meu lado é o meu segundo marido. Ele tem parentes no Brasil.” (Tradução nossa), haver espaço para variações no

formato das famílias, quando os aprendizes são convocados a falar sobre suas famílias, espera-se que o debate gire em torno do núcleo que foi amplamente representado como padrão. As imagens a seguir nos dão uma amostra desse conceito:

15 Fluency practice
Work in pairs or in small groups and discuss the following questions.

- Do you have a boyfriend, girlfriend or best friend?
- What's his/her name? How old is he/she?
- What does he/she do? Does he/she have a job?
- Does he/she have any brothers or sisters? What are their names and ages?
- What are his/her parents' names? What do they do?

Imagem 23: Atividade do livro New Overture 2, página 47

Na atividade anterior, os aprendizes devem fazer as perguntas em pares ou em pequenos grupos. Eles devem descobrir informações pessoais sobre o namorado/namorada ou melhor amigo/amiga dos colegas de classe, e a quarta e quinta perguntas sugerem que eles descubram se eles têm irmãos ou irmãs e os nomes dos pais, respectivamente. O caso é que eles podem não ter, necessariamente, irmãos, mas meio-irmãos e que os pais sejam, na verdade, o pai e a madrasta ou a mãe e o padrasto, para citar algumas possibilidades. O sujeito-aprendiz não tem a obrigação de considerar a madrasta ou o padrasto, tendo em vista algumas das variações que comentamos anteriormente, como pai ou mãe. O mesmo acontece para irmãos. Sendo assim, o que se espera que ele responda?

Além disso, percebemos um traço marcante de imposição hierárquica entre os casais que compõem a família: normalmente, o pai (o homem) é mais alto e mais velho do que a sua esposa. Trouxemos um exemplo, dentre os vários, em que essa questão da idade está aparente:

Imagem 24: Atividade do livro New Overture 2, página 41

Além de o homem ser mais velho do que a mulher, percebemos que a diferença de idade entre eles não passa dos 5 anos. Este ponto pode ser problematizado ao pensarmos os motivos pelos quais esse padrão se estabelece; uma possível análise nos direciona para pensarmos na representação do homem como membro mais experiente (se fizermos uma conexão simplória entre idade e maturidade) que deve cuidar da sua esposa e “prole” da forma como um “patriarca” de uma tribo, por exemplo, protege a sua aldeia. Seguindo a mesma linha de raciocínio, o fato de o marido ser representado como o membro mais alto do casal sugere que ele deve ser fisicamente mais “imponente” do que a mulher para conseguir defendê-la quando necessário.

Ainda sobre a atividade prévia, percebemos que a representação do que seria a genealogia de uma família se dá através de uma lógica matemática: o uso das chaves para englobar os membros e o sinal de igual indicam a constituição familiar a partir de uma equação, que implicaria, assim, apenas um resultado. Essa imagem, então, suscita a noção de família dentro de uma formação não passível de ser questionada, própria da essência das ciências exatas.

Esse modelo de família representado nos LDs analisados estaria a serviço da conservação do *status quo*. Para isso, outras possibilidades de constituições familiares são silenciadas. Sobre o silêncio, Orlandi (2008, p. 130) afirma que “Os sentidos silenciados migram para outros objetos simbólicos atestando sua necessidade. Como esta migração é produzida pela necessidade histórica, para compreender um discurso, devemos nos perguntar sistematicamente o que ele cala”. Silenciar outras formas de conjuntura familiar, então, aponta para uma tentativa de homogeneização do sujeito-aprendiz, que deve se encaixar nessa proposta simbolizada nos LDs.

Sabemos, porém, que mesmo havendo esse efeito ideológico do LD produzido *in-house*, que resulta em uma possível homogeneização dos sentidos, estes podem ser deslocados pelos sujeitos, uma vez que, como defendemos a partir da AD, eles não são fixos. Contudo, o que estamos observando é que a naturalidade com que se constrói esse discurso aumenta as chances de algumas das reflexões que descrevemos até aqui passarem despercebidas e, conseqüentemente, de que haja, na maior parte das vezes, a reprodução de

padrões de comportamento descritos nos LDs analisados como sendo os aceitáveis.

Além disso, percebemos nos LDs produzidos *in-house* que o não aprofundamento dos temas poderia indicar mais uma característica das generalizações que caracterizam os materiais didáticos importados. A escolha por temas considerados genéricos, destarte, reforçaria a falta de especificidade, nesse sentido, dos livros nacionais.

2.2.4 Representações de língua nos LDs selecionados

Com base na discursividade dos LDs nacionais utilizados na pesquisa, observamos que prevalece a visão de língua usada como ferramenta a ser manipulada para possibilitar a comunicação em contexto de uso “real” da LI. Há várias representações que sugerem que sujeitos estão viajando com o intuito de estudar o idioma ou de passear. Os lugares colocados como exemplos para esses passeios são quase sempre os mesmos. Como mencionamos, por escolher o dito inglês norte-americano como padrão para o ensino da LI, os Estados Unidos estão sempre presentes nos exemplos de lugares apresentados. Em especial, Nova York.

Desse modo, a variedade linguística à qual os aprendizes são apresentados é a dita americana (conforme indicamos, anteriormente). Como exemplo, podemos citar a predominância lexical e de pronúncia que se volta para essa origem do idioma. Nos livros importados, de maneira geral, também percebemos haver maior ênfase à variação referente ao país onde o livro é produzido, que normalmente remete aos Estados Unidos e à Inglaterra (países onde se encontram as editoras mais tradicionais para a elaboração de livros didáticos de LI). Vemos, assim, mais uma generalização típica dos LDs importados usados para o ensino de inglês.

No caso de outros países “não falantes” da língua-alvo, são privilegiados vários da Europa, como Itália, França e Espanha. Em todos esses lugares, há uma tendência a se descrever ou mencionar os pontos turísticos tidos como mais famosos, como Torre Eiffel, Big Ben, Coliseu, o que implica em uma visão mais

turística para o ensino do idioma. Outrossim, o ensino de estruturas em contexto de restaurantes, compras e de outras formas de turismo nos permite depreender tal ideia.

O sujeito-aprendiz, assim, assume a posição de não conhecer a cultura do outro. O olhar dele acaba sendo o olhar do turista que, mesmo viajando com tanta frequência quanto se representa no LD, precisa aprender a pedir direções, fazer compras, conhecer a moeda americana e o tipo de comida característico daquele lugar, por exemplo. Parece que essas situações e elementos (julgados corriqueiros pela forma como são exigidos enquanto conhecimento prévio desses sujeitos) não são familiares, são vistos pela primeira vez e acabam sendo explorados como objeto de desejo.

Deparamo-nos, então, com um elemento que nos faz deduzir que as representações dos LDs podem trazer uma tentativa de reprodução da atual forma de sociabilidade. Precisamos entender, portanto, que a ideologia presente neles é reflexo do momento histórico e social em que vivemos. O capitalismo e a política de consumo exacerbados impelem os sujeitos a tentarem se apropriar ao máximo do conhecimento e dos instrumentos desenvolvidos pela humanidade. Aqueles que por algum motivo não conseguem tal acesso são dominados por aqueles que detêm aquelas ferramentas e, conseqüentemente, ficam à margem, sem que possam se posicionar perante a sociedade. Nesta seara, Bittencourt (2003) afirma que

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (BITTENCOURT, 2003, p. 5)

As “verdades” trazidas nos LDs são, então, tomadas como verdades para este momento histórico, podendo ou não serem questionadas e reconfiguradas posteriormente, como observa Gregolin (2004)

[...] não há uma verdade, mas vontades de verdade que se transformam de acordo com as contingências históricas. Apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, a vontade de verdade tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão, um poder de coerção. (GREGOLIN, 2004, p. 98)

Sendo assim, consideramos que o que existe não é a verdade, mas “vontades de verdade”, já que ela não é permanente e tem relação com um determinado período histórico. Nessa esteira, Foucault ([1970] 2013) comenta que

Certamente, se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em outra escala, se levantamos a questão do saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico constrangedor) que vemos desenhar-se. (FOUCAULT, 2013, p. 13)

Institui-se, assim, segundo o autor, um “regime de verdade” no qual os jogos de verdade ligados à nossa “vontade de saber” se realizam. Como consequência, estabelece-se o que se pode ou não fazer a partir do que é socialmente aceito. Com os LDs não é diferente: as vontades de verdade estão atreladas aos conhecimentos construídos a partir deles.

Os LDs trazem, então, várias verdades e separam o discurso verdadeiro do discurso falso (uma vez que não haveria “não verdade” neles). O sujeito-aprendiz deve, a partir daí, aprender essas verdades para não ser excluído e ser classificado positivamente. A língua, então, é apresentada como fonte de desejo. Nesse sentido, Coracini (2007b, p. 154) afirma que “Aprender uma língua

estrangeira [...] significa [...] penetrar sub-repticiamente numa cultura que o constitui e com a qual se identifica [...]”.

Assim, notamos, ao analisarmos o funcionamento discursivo dos LDs a partir das representações da visão de língua que eles veiculam, que ela é caracterizada como objeto de desejo e como uma possibilidade de superar as interdições trazidas pela língua materna (como mencionamos) e, dessa forma, teria potencial de promover novos lugares para os sujeitos ocuparem.

Essa visão de língua capaz de abrir as portas para um mundo com menos proibições (visto que, consoante Brandão (2014, p. 69), “o sujeito é efeito da linguagem”) pode ser apreendida, de maneira geral, em imagens que simulam os sujeitos em contextos de uso da LI.

Com base nesse entendimento, vemos, no funcionamento discursivo dos LDs, a formulação de imagens que indicam que, em contextos de utilização da LI, os possíveis mal-entendidos, que nada mais são do que parte integrante do funcionamento da linguagem, são suspensos; ou seja, não há espaço para eles na língua que está sendo aprendida, como vemos na análise das duas próximas ilustrações.

A imagem a seguir faz parte de uma atividade de compreensão oral que indica que as pessoas estão alugando um carro para passear pela cidade. Na ilustração, que descreve sobre o que esta atividade trata, vemos uma mulher com uma mochila de viagem, cabelos e óculos coloridos, câmera para fotos e roupas que a caracterizam como uma pessoa relaxada e “bem resolvida”:

14 (Track 19) **Presentation**
Maggie is on vacation in New York. She's renting a car now.
Listen and repeat.

Maggie: A Lincoln, please.
 Clerk: Right. I need some information, please.
 Maggie: Sure.
 Clerk: Your name, please?
 Maggie: Margaret Parker.
 Clerk: Where are you from?
 Maggie: Cottonwood, Arizona.
 Clerk: Are you over 25?
 Maggie: Yes. I'm 27.

Imagem 25: Ilustração do livro *New Overture 1*, página 22

Tanto o diálogo (sem hesitações ou possíveis equívocos de interpretação) quanto a postura segura da mulher apontam para essa visão de língua

transparente e na qual o sujeito-aprendiz encontrará conforto (visto que é construída a ilusão da liberdade da opacidade dos sentidos que podem levar a possíveis confrontos).

Ainda com base nesse entendimento, na ilustração seguinte podemos ver um homem, uma mulher e um cachorro em uma moto. Eles estão vestidos de modo casual e a mulher leva uma mochila nas costas. O homem dirige a moto enquanto a mulher está de joelhos na garupa do veículo se apoiando nos ombros do homem e se deliciando com o vento batendo no seu rosto:

Imagem 26: Ilustração do livro *New In Tune 2*, página 7

Nesse desenho do casal com o cachorro na moto, vemos que vale tudo em nome dessa sensação de “liberdade” que caracterizaria, de maneira geral, a ousadia das pessoas mais jovens (o casal chega a se colocar em risco: a mulher não está sentada de maneira apropriada, seguindo os padrões estabelecidos pelas leis de trânsito, na motocicleta e ainda levam um cachorro solto no banco do veículo).

Essa ilustração refere-se a uma situação de viagem (e, conseqüentemente, de uso da língua de desejo), que, conforme assevera Silva (2013, p. 88), “[...] obriga quem viaja a sentir-se ‘estrangeiro’, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o ‘outro’. Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade”. Com essas afirmações em mente, podemos pensar que a imagem sugere que subjetivar-se na língua do outro, ao contrário do que o autor diz, traria apenas as delícias de se posicionar como ele. Parece-

nos, assim, que, mais uma vez, temos a tentativa de manutenção de um sujeito livre de confrontos, posto que o LD analisado sugere que, mesmo diante do “desconhecido” (incluindo o uso da língua que está sendo aprendida), a segurança e a autoconfiança serão mantidas (se não potencializadas) em situações de uso da LI.

Além disso, não haverá, nas mais variadas situações, dentre elas a de aluguel de um carro e até a de enfrentar o trânsito (sugeridas anteriormente no LD), nenhum tipo de mal-entendido ou de problema (como, por exemplo, ser parado por um guarda de trânsito que sinalizaria a infração que está sendo cometida).

Entendemos, todavia, que nem todas as situações trarão, necessariamente, conflitos. Porém, precisamos refletir sobre a quase total ausência de situações em que a língua se apresente de forma menos fixada e, portanto, possibilite a negociação para a solução de possíveis equívocos.

Como suspeitávamos, os LDs analisados trazem situações como de pano de fundo para contextualizar o ensino da língua, apresentada, aqui, de forma desconectada de contextos que pudessem trazer questionamentos que desembocassem em conflitos do sujeito consigo mesmo e com o outro. Tal representação aponta para a constituição identitária do sujeito-aprendiz “[...] que se compraz em receber, que se compraz diante do saber do professor ou dos livros que consulta e lê sem questionar, sem se posicionar [...]” (CORACINI, 2007b, p. 159).

Edifica-se, dessa forma, uma visão de língua com caráter meramente utilitarista, sem que haja reflexão, nem desenvolvimento do senso crítico perante o conteúdo ou as representações que circulam nos LDs usados em sala de aula (mesmo que em alguns momentos o sujeito-aprendiz seja convidado a se posicionar, a discussão é conduzida na superfície dos textos, em uma tentativa de evitar confrontos).

Os nomes dos livros também podem ser analisados do ponto de vista discursivo e trariam uma representação sobre visão de língua ao fazerem referência aos elementos de construção de uma peça musical. *New Overture*, *New In tune* e *New In Concert*, ao serem traduzidos, dão a ideia da abertura (por se tratar do curso básico, refereria-se, então, ao momento em que o aprendiz se depara com os itens linguísticos mais introdutórios da língua), da afinação

(momento em que o aprendiz refinaria seu conhecimento e faria os ajustes necessários à construção do conhecimento) e, finalmente, da culminância com um concerto (aqui o sujeito-aprendiz já está no nível pré-avançado e, pelo que o nome do livro supõe, já é capaz de “dar um show” com o conhecimento acumulado).

Sabemos, porém, que aprender uma outra língua requer tempo. Nem sempre, ao final de três anos de estudo, o aprendiz terá plenas condições de organizar e produzir na língua de forma tão harmoniosa (para continuar a metáfora do contexto musical) como previsto pelos títulos dos LDs aqui analisados. Até mesmo porque, como afirma Coracini (2007b, p. 153), aprender uma língua estrangeira também pode mobilizar no sujeito condições de resistência “[...] pelo medo da perda da identidade ou da perda de si que a outra língua pode implicar”.

Desse modo, entendemos que não há apenas pessoas com facilidade para a aprendizagem de línguas estrangeiras (estas poderiam fazer parte do universo que é representado nas capas já analisadas dos LDs), há também aquelas que não guardam essa relação tão forte de “desejo do outro”⁴².

Também, ainda no que diz respeito à construção de identidade do sujeito-aprendiz pautada nessa atração pela completude, o título do terceiro livro representa a ideia de que o sujeito-aprendiz irá atingir um nível de excelência na língua que o fará ser capaz de falar e entender, quiçá, “impecavelmente” o idioma. Além disso, o contexto musical se encontra vinculado aos instrumentos usados para que a música possa ser feita. Mais uma vez, então, podemos perceber a ideia de língua como um instrumento a ser manipulado e controlado.

Não estamos, todavia, tentando adivinhar os motivos das escolhas dos nomes para os LDs, posto que essa seria uma tarefa impossível. Entendemos, porém, que pode ter havido tal tentativa de apresentar uma gradação na aprendizagem do idioma nos títulos dos LDs usados pelo curso em questão, uma vez que as novas coleções usadas para esses estágios também seguem esse padrão ao intitular os materiais de nível básico de *Essentials*, os de

⁴² Coracini (2007b) descreve o “desejo do outro” como uma espécie de desejo de completude dos sujeitos que ilusoriamente entendem a identidade como unidade (já vimos que no conceito pós-moderno de identidade, ela é entendida como múltipla, instável e plural).

intermediário de *Progression*, e os do pré-avançado de *Expansion*; títulos que também trariam uma perspectiva de avanço.

Percebemos, também, com base nas observações que fizemos, que a ausência de conflitos contribui para um reforço da homogeneidade através da conservação da imagem do sujeito perfeito imaginado para a lógica burguesa das relações. A visão de língua adotada, assim, presta-se à tentativa de manutenção desse padrão.

É importante lembrarmos, porém, que, apesar da autoridade dos LDs, que é socialmente legitimada, e da sua possível influência ideológica, é possível que haja “desconstrução” das representações que circulam nesses recursos pedagógicos. O sujeito-professor teria potencial, em determinados momentos, de “desconstruir” representações rígidas e estereótipos presentes no funcionamento discursivo dos materiais analisados. O docente, desse modo, poderia oportunizar adaptações que atendessem aos interesses e às necessidades dos sujeitos (suas e dos aprendizes) envolvidos no processo de aprendizagem da LI.

CAPÍTULO 3

Possíveis implicações das representações depreendidas dos LDS produzidos *in-house* na constituição identitária do sujeito-aprendiz

Neste capítulo, a fim de respondermos a nossa segunda pergunta de pesquisa (De que modo as representações depreendidas dos LDs contribuem para a constituição identitária do sujeito-aprendiz?), refletiremos sobre as representações construídas pelos aprendizes sobre si mesmos e sobre a concepção de língua e o papel do LD.

Aplicamos, por conseguinte, com base no objetivo exposto, questionários (Anexo H) com aprendizes de um determinado Curso Livre de Idiomas em contexto de uso dos LDs produzidos *in-house* que foram analisados no capítulo 2.

Optamos pelo formato de questionário porque acreditamos que conseguiríamos abordar uma quantidade maior de aprendizes, uma vez que outros sujeitos poderiam ajudar na sua aplicação, e também por buscarmos uma forma de interação que prezasse, de maneira geral, pela ausência direta de intervenções por parte do entrevistador. Entendemos, porém, que a presença do sujeito-entrevistador nesse gênero textual, mesmo que não seja física, poderá trazer à tona a memória desse contexto, resultando em uma possível influência nas respostas dadas.

Com relação às informações coletadas, na primeira parte do questionário, propomos perguntas visando à obtenção das características pessoais dos aprendizes selecionados e, por este motivo, fizemos uso de questões fechadas.

Elaboramos as perguntas abertas da segunda parte do questionário, por sua vez, buscando refletir sobre as representações construídas pelo sujeito-aprendiz sobre si mesmo, o LD e a língua estudada.

Passaremos, então, à análise das imagens trazidas pelos aprendizes, considerando suas colocações no questionário, com o intuito de debatermos sobre os efeitos de sentido depreendidos das representações de sujeito-aprendiz, material didático e língua, que são construídas nesses dizeres, e sobre possíveis implicações na constituição identitária desse sujeito.

3.1- Descrição do perfil do sujeito-aprendiz

Conforme mencionamos, com o intuito de traçar um perfil do sujeito-aprendiz que fazia uso dos LDs analisados, as primeiras questões diziam respeito a dados pessoais, como faixa etária e nível de escolaridade, para citar alguns tópicos solicitados.

As informações colhidas com o intuito de construirmos uma caracterização geral dos participantes são relevantes porque, nesta pesquisa, tratamos de analisar discursivamente as representações de aprendiz para entendermos as suas implicações na constituição identitária desse sujeito. Dessa forma, entendemos que determinados perfis podem influenciar na autoimagem do sujeito-aprendiz, assim como nas imagens dele de LI e de LD.

Com essa justificativa em mente, iniciaremos as reflexões sobre a primeira parte do questionário nas duas próximas seções.

3.1.1- Caracterização geral do sujeito-aprendiz

Os questionários foram respondidos por 76 aprendizes, que pertencem, preponderantemente, ao gênero feminino⁴³ (60% dos respondentes) e têm, em sua maioria, até 20 anos de idade.

No tocante ao nível de escolaridade desses sujeitos, a maioria cursou ou está cursando o ensino superior e estudou em instituições privadas de ensino: do total, 53 aprendizes declaram estudar ou terem estudado em instituições privadas, enquanto 22 disseram ter feito parte ou ainda frequentarem a rede pública de ensino; 1 aprendiz optou por não responder esse item.

Com relação à renda mensal familiar, decidimos incluir este tópico porque acreditamos que ele poderia sugerir, de maneira geral, algum tipo de relação entre preferências e características sociais do sujeito-aprendiz e perfil de uma determinada classe econômica à qual o sujeito pertenceria. Porém, uma boa

⁴³ Estamos cientes das questões de identidade de gênero que estão sendo discutidas atualmente e respeitamos e valorizamos as conquistas recentes dessa pauta. Porém, por não ser esse o objetivo desta pesquisa, optamos por sermos reducionistas sobre esse tópico, com o intuito de não parecermos superficiais em nossas colocações sobre o assunto, uma vez que seria necessário aprofundamento do tema.

parte dos aprendizes (27 dos respondentes) optou por não indicar a renda mensal da sua família. Por este motivo, não conseguimos identificar a classe econômica, prevalentemente, a que pertencem esses sujeitos de maneira mais acurada. Porém, o par de opções escolhidas mais recorrente (34 marcações, no total), com apenas duas respostas de diferença entre uma e outra, aponta para uma receita mensal de até 3 ou de 3 a 5 salários mínimos. Tabulamos as respostas para que fique mais claro para o leitor as informações obtidas sobre tal temática:

até 3 salários mínimos: 18
 3 a 5 salários mínimos: 16
 5 a 8 salários mínimos: 7
 8 a 12 salários mínimos: 4
 mais de 12 salários mínimos: 4
 não responderam: 27

Chamou nossa atenção o fato de que uma quantidade significativa de aprendizes tenha preferido se abster de fornecer tal informação. Uma possível leitura, porém, aponta para a presença de um sujeito-aprendiz com um poder aquisitivo razoável o suficiente que o permita ter frequentado (ou ainda frequentar) instituições privadas de ensino que demandam, em sua maioria, um investimento de mediano para alto.

Além disso, o fato de estarem frequentando um Curso Livre de Idiomas também poderia ser um indício de que estamos nos referindo a um sujeito-aprendiz pertencente a uma camada mais privilegiada da sociedade, do ponto de vista econômico.

De modo semelhante, a análise da discursividade dos LDs feita no capítulo 2 aponta para representações de características consumistas de sujeitos pertencentes a classes econômicas e sociais de níveis médios a alto. O LD, assim, parece ter sido elaborado com foco nesse determinado público, que seria, portanto, o esperado para utilizá-lo.

No mais, todos os aprendizes, quando responderam ao questionário, participavam do modo regular do curso com aulas presenciais duas vezes por

semana de uma hora e quinze minutos, ou uma vez por semana com duração de duas horas e trinta minutos. As turmas possuíam entre 7 e 14 aprendizes, porém, nem todos os aprendizes de todas as turmas estavam presentes no momento da aplicação do questionário.

Feita essa análise de perfil geral inicial, passaremos, a seguir, a refletir sobre as representações do sujeito-aprendiz com relação a si mesmo, à LI e ao livro didático. Para a última temática mencionada dedicamos mais perguntas, posto que a presente pesquisa se apoia, fortemente, nesse elemento para o desenvolvimento da sua análise.

3.1.2- Representações do sujeito-aprendiz sobre a LI

A pergunta “Por que você estuda inglês? Indique o motivo que considera principal.” foi colocada na parte inicial da coleta de informações sobre o perfil dos aprendizes porque julgamos que as respostas nos permitiriam, assim como questões sobre o nível de escolaridade e a idade, traçar um perfil desse sujeito; acreditamos, portanto, que as respostas, mesmo que um pouco variáveis, apontariam para objetivos semelhantes.

A desconfiança a que nos referimos se justifica pelo nosso conhecimento da existência de representações produzidas e circuladas socialmente no discurso do senso comum que se tornaram habituais para fundamentar a aprendizagem da LI. Como exemplo, podemos citar a ideia da existência de uma relação direta entre saber esse idioma e ter sucesso na vida profissional. Saber a LI, a partir desse prisma, se mostra sob a ótica do “óbvio”, como se não fossem necessárias quaisquer reflexões sobre o tema. Ademais, concordamos com uma análise de LD feita por Rees (2009), ao afirmar que, de maneira geral,

A língua inglesa é apresentada como uma realidade já estabelecida do mundo moderno. Em nenhum momento há uma argumentação a favor do aprendizado da língua inglesa como aparece, frequentemente, em livros escritos e publicados no Brasil em que se procura justificar o uso da língua e convencer o aluno da importância da mesma na sua vida. (REES, 2009, p. 160)

Segundo a autora, em séries produzidas nacionalmente, há, frequentemente, a presença de argumentos versando sobre a importância da LI, que teriam como objetivo persuadir o sujeito-aprendiz a estudar do idioma. Já nos LDs estrangeiros, a ausência de tais considerações poderia indicar a dispensabilidade de tal convencimento ao apresentar a LI como elemento já fixado no mundo moderno.

Apesar de os LDs analisados nesta dissertação serem produzidos *in-house*, não encontramos neles justificativas para o ensino do idioma em questão. Com base nas afirmações de Rees (2009), esta postura poderia indicar a irrelevância dessa explicação no contexto em que esses materiais são utilizados. Da mesma forma, o repertório restrito de motivos para estudarem a LI apresentados pelos aprendizes pode sugerir, como defende a autora, a comprovação do estudo da língua como idioma imprescindível atualmente.

Além disso, as representações que podem ser depreendidas a partir das respostas dadas para explicar o principal motivo pelo qual os aprendizes estudam o inglês são capazes de sugerir o modo como o sujeito-aprendiz se relaciona com a língua e a percebe. Por esse motivo, refletiremos sobre tal ponto, detalhadamente, neste item do presente capítulo.

Como já citamos, a pergunta apresentada para os aprendizes foi “Por que você estuda inglês? Indique o motivo que considera principal.”. Conforme suspeitamos, para essa indagação houve uma recorrência de respostas (a maioria delas) que apontam para uma relação direta entre o conhecimento do idioma em questão e a conquista de um bom emprego, como indicam os excertos seguintes:

[E. 1] “[...] é preciso para conseguir um emprego.”

[E. 2] “[...] irá auxiliar no meu futuro, emprego.”

Essas respostas podem apontar, então, que o estudo da LI indicaria, assim, estar se “equipando” para a vida profissional. Sem esse idioma, a preparação para o ingresso no mercado de trabalho não estaria completa.

Outrossim, a partir dos dizeres, podemos perceber que o planejamento da vida profissional deve começar cedo, “quanto mais cedo, melhor”⁴⁴, na verdade. Iniciaria-se, desde aqui, então, a competitividade própria do mercado de trabalho: aqueles que tiverem as condições mais favoráveis para cumprir as exigências desse setor (no caso, o conhecimento da LI) sairão em vantagem na corrida pelos melhores empregos e salários. Temos, assim, ratificada a imagem do curso de inglês como alternativa para aprender, “de verdade”, o idioma, reafirmando, desse modo, as considerações que fizemos sobre essa temática na justificativa desta pesquisa.

Além disso, percebemos, com base em determinados dizeres, que, caso se consiga uma posição no mercado de trabalho sem, necessariamente, já ter o conhecimento da língua (ou tê-lo “suficientemente”), será preciso recuperar o tempo perdido e aprender ou aprender “mais” a LI, por exigência do próprio trabalho, como vemos a partir do enunciado a seguir:

[E. 3] “Por causa do meu emprego.”

O posto laboral, destarte, assume o *status* de um ser, de um agente que dita os moldes nos quais o funcionário deve se encaixar. Não estamos falando da política da empresa ou da vontade do chefe, por exemplo; é o próprio emprego que assume a posição de sujeito e passa a ter voz.

Saber a LI, desse modo, parece ter se tornando um requisito básico para conquistar uma boa posição no mercado de trabalho. Há algum tempo atrás era comum ouvirmos na escola, dos professores, que o conhecimento do idioma seria um diferencial no currículo. Grigoletto (2011), porém, destaca o papel primordial da mídia na consolidação dessa visão do idioma como elemento essencial para o universo trabalhista. Segundo a autora, “O discurso da mídia funciona pela *reiteração* de determinados enunciados, como o enunciado que afirma que saber inglês tornou-se um imperativo em nosso país [...]” (GRIGOLETTO, 2011. p. 306, grifo da autora).

⁴⁴ Alusão à dissertação de Bianca Garcia intitulada *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*, defendida na Universidade de São Paulo em 2011.

O discurso da mídia, como ela conclui após uma pesquisa, sugere que uns dos fatores que justificam a preferência pelo estudo da LI seria a “[...] internacionalização dessa língua como língua franca para a comunicação no mundo globalizado [...]” (GRIGOLETTO, 2011. p. 313).

Ainda segundo a autora, tal fenômeno se deve, também, ao discurso neoliberal de cunho econômico, que estabelece os pré-requisitos para se obter sucesso profissional atrelando, desse modo, o êxito no mercado de trabalho à necessidade do conhecimento da LI. Ademais, de acordo com Rajagopalan (2005), a maior parte da divulgação do conhecimento científico, atualmente, ocorre em inglês. Dessa forma, saber o idioma em questão possibilitaria o acesso ao conhecimento propagado em LI, que serviria à manutenção das relações de poder. Neste caso, quem sabe o idioma poderia ter mais chances de ocupar os lugares mais altos da pirâmide econômica.

Assim, a relação entre saber a LI e, como consequência, ter vantagem no universo profissional parece estar naturalizada no discurso desses sujeitos, como pudemos analisar. As reiteraões e os silenciamentos da mídia sobre os efeitos da globalização e da crença no inglês como língua universal, por exemplo, podem contribuir para essa visão de língua enquanto recurso para se atingir um determinado fim.

Nesse prisma, outros dizeres poderiam indicar essa mesma representação de língua com caráter utilitarista, como nos excertos que se seguem:

[E. 4] “[...] e para facilitar em viagens ao exterior.”

[E. 5] “[...] e para poder viajar no futuro.”

O emprego do verbo *facilitar*, em [E.4], por exemplo, poderia apontar para essa percepção de língua como ferramenta promotora de comunicação. Ela serviria de instrumento para possibilitar a comunicação.

Já em [E.5], julgamos importante chamar atenção para a utilização do verbo *poder* na resposta. Percebemos, nesse exemplo, uma relação de condição: apenas consegue viajar quem sabe a LI. O inglês, então, seria o

elemento que consentiria, possibilitaria a viagem. Da mesma forma, os dizeres [E.4] e [E.5] associam *viajar* com *LI*. Tais formulações, mesmo sendo respostas para explicar os motivos pelos quais se estuda o inglês, não restringem a ação de viajar apenas para lugares falantes do idioma. Parece se fazer presente, novamente, a ideia de que o inglês, entendido como língua internacional, viabilizaria viagens para qualquer lugar, inclusive para aqueles em que a língua oficial não seja a LI.

A representação de LI, então, aponta para a ideia da peça que preencherá a lacuna na lista de elementos necessários para se atingir um objetivo, no caso, viajar. Sobre esse tópico, Tavares (2011) argumenta que

A representação de língua estrangeira configura-se, assim, como uma construção imaginária sedutora que pode congrega a dupla vertente da sedução. Ao ser imaginada como o tudo que falta àquele que enuncia, ela instaura a ilusão da completude e seduz pelo fascínio e pelo encantamento. (TAVARES, 2011, p. 160)

Também, seguindo essa lógica, parte-se do princípio de que, aonde se for, os sujeitos, nas mais variadas situações, saberão falar a LI. Por outro lado, esses exemplos de resposta poderiam indicar que o principal interesse do sujeito-aprendiz seja o de viajar para locais cujo idioma nativo seja o inglês.

Além disso, como afirmamos, esses dizeres exemplificam a construção da imagem da LI como idioma curinga que serviria em qualquer situação de viagem. A língua, por essa perspectiva, passa a assumir uma característica homogênea, posto que parece se tratar de um código único, sem variantes, inclusive dentro dos países falantes do idioma. Haveria, assim, a crença de que, mesmo nos lugares onde o inglês é considerado uma língua estrangeira, ele se manteria “puro”, sem interferências dos idiomas nativos desses lugares, por exemplo, e, por conseguinte, a comunicação aconteceria sem percalços.

A LI, então, entendida de tal forma, poderia trazer o conforto que a língua materna talvez não pudesse trazer; ela funcionaria, nessa esfera, como uma nova oportunidade para atingir a completude. O inglês teria potencial, dessa maneira, de ser o responsável por resolver possíveis problemas durante as viagens. Ele não seria, de acordo com essa ideia, portanto, a fonte de

dificuldades ou conflitos latentes. Há, destarte, um apagamento da imagem da LI como eventual interdição do dizer. Constrói-se, desse modo, como lembra Tavares (2011), a ilusão do domínio total da língua, na qual o sujeito busca se tornar um falante ideal.

Houve, porém, ainda sobre o tema da imagem da LI do sujeito-aprendiz, respostas que sinalizam para a existência de um processo de identificação com o idioma e que explicariam o interesse pelo estudo da LI partindo do viés afetivo, como nos exemplos que trazemos a seguir:

[E. 6] “Gosto da língua.”

[E. 7] “Interesse pela língua/cultura.”

Sobre esse tópico, recorremos às ponderações de Tavares (2011, p. 151), que afirma que “O fascínio pela imagem é, por vezes, o desencadeador desse processo identificatório e a fascinação, o motor dessa modalidade de sedução, marcada pelo gozo que ela produz”. O deslumbramento diante da LI e as possibilidades que ela seria capaz de oferecer teriam potencial de serem os responsáveis por esse movimento de atração e interesse pelo idioma.

A imagem que os aprendizes têm, então, da LI possui forte apelo utilitarista. A naturalização desse discurso, destarte, seria capaz de posicionar os sujeitos em situação de aprendizagem da LI dentro da lógica atual de desenvolvimento econômico. Nesse estágio, são valorizados elementos internacionais, podendo, inclusive, serem depositados no conhecimento deles (e, em determinados momentos, na posse dos mesmos) a certeza do êxito, tanto na vida pessoal quanto na profissional, como nos mostra a próxima resposta dada:

[E. 8] “Por que eu gosto e meu futuro está garantido.”

Percebemos, portanto, haver bastante similaridade no funcionamento discursivo dos LDs produzidos *in-house* analisados e na visão de língua do sujeito-aprendiz: a língua é entendida como recurso para exteriorizar aquilo que se quer comunicar. A comunicação, assim, aconteceria sempre com sucesso (como nas situações de trabalho ou nas de lazer, como durante as viagens), visto que os sentidos, diante das representações analisadas anteriormente, seriam estanques e os sujeitos seriam capazes de falar tudo aquilo que se quer.

Além disso, a LI se apresentaria como solução para o almejado sucesso profissional ou para a realização de uma viagem: principais temáticas elencadas pelos aprendizes para justificarem a escolha pelo estudo do idioma. Notamos, por conseguinte, que há uma imagem construída da LI como sendo o idioma da familiaridade e da completude. Em situações de uso do inglês (como nas citadas viagens), é esperado que não haja falhas na comunicação, que saber o código seja o suficiente para se dizer tudo o que se pretende.

Constrói-se para a LI, desse modo, a imagem do conforto; nela não haveria interdições, uma vez que sabê-la poderia indicar atingir outras esferas sociais e econômicas que, “apenas” com a língua materna, o sujeito-aprendiz não seria capaz de alcançar.

3.2- Representações dos aprendizes sobre os LDs

Na segunda parte do questionário, como já mencionamos, buscamos identificar e refletir sobre as representações dos aprendizes sobre o LD. Para tal, dividimos as perguntas relacionadas a esse tópico em dois pontos:

- 1) representação do sujeito-aprendiz sobre o papel do LD e**
- 2) opiniões dos aprendizes sobre alguns dos elementos constitutivos dos LDs.**

Para o primeiro tópico, dedicaremos uma seção para refletirmos sobre as representações dos aprendizes sobre a função que o LD ocupa nas aulas.

Com relação ao segundo ponto, elaboramos perguntas que tinham como objetivo principal identificar e ponderar sobre o processo de identificação do sujeito-aprendiz com alguns elementos que compõem a discursividade dos

materiais que constituem o *corpus* da pesquisa com base nas suas preferências sobre determinados elementos.

Como forma de organizar melhor a dissertação, subdividiremos a análise dessas opiniões dos aprendizes sobre os componentes dos LDs em 3 tópicos:

- 1) estudaremos as respostas relacionadas ao que os sujeitos mais gostam e menos gostam no LD com que estavam estudando;
- 2) analisaremos as respostas dadas sobre a escolha temática presente nesses materiais; e
- 3) passaremos para a análise das colocações após uma pergunta mais aberta sobre o processo de identificação dos aprendizes com os LDs.

Seguiremos, então, com a nossa análise, para as reflexões a partir das réplicas dos aprendizes às perguntas propostas. E, como forma de embasar a escolha das indagações apresentadas, justificaremos cada uma delas ao longo da análise.

3.2.1- Análise das representações do sujeito-aprendiz sobre o LD

Para o primeiro tópico, elaboramos a pergunta “Na sua opinião, qual é o papel do livro didático nas aulas?”, com o objetivo de tentarmos entender as relações entre as representações do LD que investigamos a partir do funcionamento discursivo dos materiais selecionados para a pesquisa e da imagem do próprio sujeito-aprendiz sobre a sua função.

Buscando identificarmos as representações que os aprendizes fazem do LD, elaboramos a primeira pergunta para entendermos a relação entre o sujeito-aprendiz e os materiais usados. Bem como apontamos no capítulo 2, ao analisarmos a discursividade dos materiais selecionados para esta pesquisa, a representação do LD com papel central no processo de aprendizagem também se mostrou bastante presente nas respostas à pergunta sobre o papel do livro didático nas aulas. Alguns exemplos de dizeres colhidos incluem:

[E. 9] “Ensinar e fazer o aluno pôr em prática o que ele aprende.”

[E. 10] “[...] e ensinar o aluno na língua inglesa.”

[E. 11] “Papel fundamental pois é impossível o estudo sem o material didático.”

Vemos em [E.9], a representação do LD como recurso “completo” para a prática pedagógica: ele ensinaria e também oportunizaria os momentos necessários de prática dos conteúdos abordados. Apenas de posse do livro, o aprendiz seria capaz de aprender os assuntos e reproduzi-los.

No excerto [E.10], destacaremos a ideia de que o papel do LD é o de ensinar o aprendiz *na língua inglesa*. Como mencionamos no capítulo 2, na metodologia em questão, a utilização do idioma estudado, durante as aulas, é uma tônica, como regula o Teacher’s Book. Essa formulação poderia indicar, assim, apreço pela renúncia à língua materna durante o processo de aprendizagem do idioma.

Observamos, também, a partir desses excertos, a conservação da imagem do LD como elemento central para o processo pedagógico. A utilização do verbo *ensinar* em [E.9] e [E.10] coloca, então, o LD na posição do sujeito-professor: é o material didático que ensina para que o aprendiz compreenda o conteúdo.

O LD, de acordo com essa visão, mantém, como discutimos no capítulo 1, o seu posto como elemento imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem da LI. Pinto e Pessoa (2009) partilham da mesma visão ao afirmarem que

O livro didático exerce, hoje, no campo educacional, um papel fundamental do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Sua importância é indiscutível, já que, não raro, os livros didáticos correspondem à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos. (PINTO & PESSOA, 2009, p. 79)

Diante do exposto, parece-nos clara a utilização do adjetivo *impossível* em [E.11]. Se ao LD é concedida a autoridade de ensinar⁴⁵, sem ele o processo de aprendizagem não irá acontecer.

Ao refletirmos acerca dessa representação de um sujeito-aprendiz que entende que sem o LD não pode haver aprendizagem da LI, percebemos, também, que esse sujeito poderia não se entender como parte ativa e igualmente importante nesse processo. Suas experiências fora da sala de aula (como uma conversa com um falante da língua ou até mesmo ao assistir a um filme) ou atividades extras (como o trabalho com cenas de séries e músicas, por exemplo) usadas durante a própria aula (contexto utilizado por nós na pergunta), nessa perspectiva, não seriam igualmente capazes de oportunizar a aprendizagem.

Dando sequência à análise, ainda com relação à representação discutida neste momento, deparamo-nos com uma colocação que chamou nossa atenção:

[E. 12] “Ensinar a matéria de modo objetivo.”

Parece-nos, portanto, com base nesse excerto, que além de ensinar, o LD também o faz (ou deveria fazer) de maneira objetiva. Um dos possíveis efeitos de sentido que derivam dessa asserção aponta para a possível falta de assertividade do sujeito-professor, por exemplo. Com base na perspectiva da AD, entendemos que os sentidos não são estanques e que os deslizos e mal-entendidos fazem parte das formulações. Os dizeres dos sujeitos, então, estão permeados pela falta. Já os LDs teriam potencial de promover a sensação de transparência e tangibilidade dos sentidos, uma vez que há pouca diversidade de estruturas linguísticas a serem empregadas, a partir da memorização e reprodução de diálogos “prontos” para diversas situações.

Os materiais didáticos, conseqüentemente, poderiam fomentar a sensação de controle do dizer ao levar o sujeito-aprendiz a pensar que, em determinada situação, será exatamente aquele enunciado que irá ouvir e ao qual saberia como responder. Além disso, por se caracterizar como produção

⁴⁵ Discutimos, em nossa introdução, que os LDs ocupam o lugar discursivo de professores, devido ao contexto de formação social no qual estão inscritos.

científica, como também já discutimos na introdução da pesquisa, traria a objetividade atribuída às ciências exatas e, por este motivo, seria mais confiável.

Outra representação que merece ser estudada mais detalhadamente diz respeito à visão do LD como guia de aprendizagem, como podemos depreender dos excertos a seguir:

[E. 13] “Ser um guia para o estudo [...]”

[E. 14] “Orientar o aluno.”

Tal representação do papel do material didático corrobora a visão de que as aulas são basicamente organizadas em torno desse elemento. Sem ele, o aprendiz poderia ficar “perdido”, uma vez que a ideia é a de que o sujeito-professor o siga praticamente na íntegra. Ao discutirmos, no capítulo 2, sobre o funcionamento discursivo dos LDs, pudemos perceber que, também aí, está presente a imagem da necessidade de se utilizar toda a sequência didática para que os sujeitos envolvidos no processo tenham a sensação de acúmulo de conhecimento.

Além disso, o investimento financeiro para a aquisição do LD poderia impor a utilização do mesmo, em um acordo silencioso, entre os sujeitos envolvidos no processo. Mesmo quando uma determinada atividade é transposta, por algum motivo, do livro para outro meio, o professor deve logo sinalizar para que o sujeito-aprendiz saiba que aquele exercício foi contemplado.

Ademais, alguns materiais didáticos são produzidos pela própria escola (como é o caso do universo em que se inserem os LDs que analisamos); desse modo, ignorar ou até mudar o formato de atividades com certa frequência teria potencial de indicar, para alguns, uma defasagem no material, fato que poderia resultar em insatisfação e questionamentos indesejados pela instituição de ensino.

Avançando nas nossas reflexões, percebemos, também, que o LD poderia assumir uma função aparentemente menos essencial ao servir de auxiliar ao professor e aprendiz e à aprendizagem. Desse modo, a seguir, trazemos mais algumas respostas sobre o papel do LD nas aulas:

- [E. 15] “Ajudar o aluno a entender melhor e praticar aquilo que ele está aprendendo.”
- [E. 16] “Auxiliar na compreensão dos temas abordados.”
- [E. 17] “Auxiliar o aluno e o professor nas aulas.”
- [E. 18] “O livro te dá uma referência e serve de apoio ao professor.”

A presença dos verbos *ajudar* e *auxiliar* em [E.15], [E.16] e [E.17] pode indicar a visão do LD como suporte para a aprendizagem. Em “[...] auxiliar na compreensão dos temas abordados.”, poderíamos inferir que os conteúdos são previamente ensinados e o material didático se prestaria à consulta desses temas, como forma de complemento do que foi ensinado.

Outrossim, a partir da análise do excerto [E. 15], poderíamos depreender a ideia de que os LDs serviriam como depósito de atividades propostas para que o aprendiz possa “[...] praticar aquilo que ele está aprendendo.”. Nesse sentido, o aprendiz conseguiria medir a aprendizagem ao ser capaz de realizar as atividades ou não. O livro, por essa perspectiva, assumiria o papel de instrumento capaz de aferir se houve aprendizagem e, conseqüentemente, se o ensino aconteceu de maneira eficaz.

É importante atentarmos ao fato de que, segundo esses dizeres, não é apenas o aprendiz que se beneficiará; o professor também usará esse material como ponto de apoio à prática pedagógica. Ou seja, apesar de a linguagem usada nos LDs fazer referência direta ao sujeito-aprendiz (através das instruções nas atividades, por exemplo), o sujeito-aprendiz percebe que é esse elemento, em particular, que molda a prática pedagógica, como vemos nos próximos excertos:

- [E. 19] “Um apoio sobre o que será a aula [...]”
- [E. 20] “Colocar a matéria [...]”
- [E. 21] “Seguir a sequência do currículo.”

Ao analisarmos [E.19], fica clara a representação de aula com base na sequência estabelecida pelo LD. Para saber os conteúdos que serão abordados em uma aula, por conseguinte, bastaria seguir a ordem das atividades.

Na imagem construída em [E.20], por sua vez, percebemos o caráter prescritivo do LD, que seria o principal responsável por propor o conteúdo a ser trabalhado. O material didático teria, assim, o poder de decidir o conteúdo que será abordado e a forma como ele deve ser trabalhado. A escolha do conhecimento a ser aprendido, assim, partiria, supostamente, de um contexto sem orientação ideológica. Os sentidos, assim, não seriam móveis. No tocante a essa questão, Souza (2010b, p. 122) assevera que a seleção desse conteúdo implicaria em não haver “possibilidade de pluralidade de sentidos na relação do aluno com esse conteúdo e as palavras devem coincidir com as coisas”.

Em [E.21], podemos perceber uma hierarquia estabelecida: o currículo sendo o principal elemento da aprendizagem e o LD organizado a partir dele.

Essas representações, por sua vez, já estão popularizadas no discurso sobre o LD. Mas poderia ser diferente? Acreditamos, na verdade, que o que poderia ser feito, nesse caso, é a problematização da apresentação dos conteúdos dos LDs, quando feita de modo fechado e pouco passível de alterações.

Pensamos, portanto, que, dentro de uma mesma comunidade, as necessidades individuais dos sujeitos podem ser diferentes. Sendo assim, as generalizações (de conteúdo e sentidos, por exemplo) trazidas pelos LDs em uma tentativa de servir a todos, poderiam ceder um pouco de espaço para que construções coletivas (como sugestões de tópicos a serem abordados, por exemplo) fossem feitas com base no respeito à heterogeneidade que constituem as salas de aula. Assim, o LD poderia não se apresentar como um elemento fechado e pronto para ser consumido, mas, sim, como um recurso passível de modificações.

Sabemos, todavia, que o modo de elaboração de um LD se baseia em um determinado entendimento sobre como o processo de ensino e aprendizagem de uma língua acontece. Dessa forma, no caso do contexto dentro do qual o nosso objeto de análise está inserido, a representação de LD enquanto aquele que regula e sistematiza a aprendizagem se presta satisfatoriamente.

Ainda, em certos dizeres, o LD atuaria de forma direta no desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita, ou dos conhecimentos linguísticos que dizem respeito ao código (como as questões gramaticais da língua), por exemplo, conforme os excertos que se seguem:

[E. 22] “[...] saber como cada palavra ou frase são escritas quando você acompanhar com o CD.”

[E. 23] “Para treinar a gramática e a leitura.”

[E. 24] “Para mim muito importante. A metodologia do [nome do curso] é comunicativa o livro ajuda a mostrar não só esse lado, mas ajuda na construção da parte gramatical.”

De acordo com esses enunciados, então, o LD, talvez por se tratar de um recurso que traz o idioma em sua forma escrita, é entendido como um espaço para o estudo da LI enquanto código a ser decifrado e compreendido em seu aspecto formal.

Em [E.22], vemos ser construída a imagem do LD como um grande espaço de transcrição das atividades de áudio. A sua função, assim, seria possibilitar ao aprendiz o acesso à forma escrita da língua ao ouvi-la no CD.

Outro ponto que merece ser observado, diante do exposto, é a ideia de que todas as atividades de áudio serão realizadas com o apoio da transcrição. O desenvolvimento da compreensão oral, assim, se limitaria ao estudo dos sons das palavras, por meio da comparação entre o som e a forma gráfica das palavras.

Também observamos a presença da gramática como elemento cujo papel seria imprescindível nos LDs. Esses materiais, então, de acordo com essas representações, seriam os responsáveis por proporcionar as bases para a aprendizagem do aspecto mais estrutural da língua. No excerto [E.24], inclusive, vemos a construção da representação da abordagem comunicativa como uma perspectiva de ensino de língua que não enfatizaria o aspecto estrutural do idioma. O LD, então, serviria como recurso que abrange, também, essas análises de âmbito gramatical, tão valorizadas pelo sujeito-aprendiz.

Nesse sentido, Coracini (1997, p. 57), após uma análise de aulas de redação, chama atenção para a relevância dada para a correção da gramática “[...] talvez como a única maneira de garantir o acesso ao pensamento e à sua subsequente correção [...]”. O apreço pelo aspecto gramatical da LI, assim, poderia indicar essa necessidade de controle do que se diz, uma vez que poderia se acreditar haver espaço para pouca abstração no tocante às questões gramaticais da língua.

Outrossim, encontramos, nas respostas para o tópico que estamos abordando, uma (que será reproduzida a seguir) que entende que as aulas não são suficientes, necessitando de um complemento:

[E. 25] “Complementar as aulas.”

Temos, assim, a representação do LD como recurso suplementar das aulas, que, por si só, não seriam suficientes. Talvez, aqui, tenhamos, novamente, porém dita de maneira diversa, construída a imagem do material didático como elemento científico e, portanto, mais qualificado para a prática pedagógica; as possíveis faltas do professor, por exemplo, seriam supridas pelo LD.

No tocante à construção da imagem dos LDs, observamos que o sujeito-aprendiz entende esse material de maneira similar ao que o próprio funcionamento discursivo dos livros analisados no capítulo 2 sugere: os materiais seriam prescritivos, indicariam a sequência de conteúdo a ser adotada e, em determinados momentos, estariam autorizados a assumir o lugar de fala do professor. Além disso, em determinados momentos, o LD seria capaz de testar as habilidades do professor, uma vez que, como já mencionamos nesta pesquisa, ele poderia ser usado como parâmetro para verificar se o professor foi eficaz no ato de ensinar e no gerenciamento do tempo (SOUZA, 2010b).

Analisando, porém, a imagem do sujeito-aprendiz sobre o LD, percebemos que ele também diz muito sobre a sua autoimagem no meio educacional. Os sentidos depreendidos dos dizeres dos aprendizes sobre esse elemento podem apontar para uma visão de aprendiz que aceita e reafirma a autoridade do LD, colocando-se, inclusive, em segundo plano nesse sistema.

Todavia, de acordo com os pressupostos da AC (abordagem que norteia o contexto educacional no qual os elementos desta pesquisa se inserem), como já vimos, o papel dos aprendizes é entendido como o mais ativo possível nesse processo (NUNAN, 1999).

3.2.2- Representações das preferências dos aprendizes

Para discutirmos este ponto, elaboramos quatro questões, cujo objetivo principal é o de identificar as preferências do sujeito-aprendiz buscando relacioná-las com a construção da sua autoimagem e da sua visão de língua e de LD. Assim, criamos as seguintes perguntas:

1. Do que você mais gosta no livro didático com o qual estuda?
2. Do que você menos gosta no livro didático com o qual estuda?

Com relação ao elemento que os aprendizes mais gostam nos LDs que estavam usando no momento da pesquisa, encontramos uma certa recorrência do elemento gramatical, conforme os exemplos que trazemos:

[E. 26] “Dos diálogos e da parte gramatical.”

[E. 27] “Do Grammar Booster⁴⁶.”

A abordagem dos aspectos estruturais da língua parece ser importante, dessa forma, como vimos retratada nas representações do LD pelos aprendizes. Podemos inferir que há preocupação com as regras do sistema linguístico e, conseqüentemente, em se falar corretamente o idioma.

⁴⁶ São quadros que aparecem aleatoriamente ao longo das unidades e que chamam atenção para tópicos gramaticais que estão sendo abordados naquela lição.

Outro item que se apresentou com regularidade diz respeito aos fatores afetivos como propulsores da aprendizagem, como mostram os excertos a seguir:

[E. 28] “Exercícios com os jogos.”

[E. 29] “Eu gosto mais das “brincadeiras, game.”

[E. 30] “Da forma lúdica como ele apresenta o conteúdo.”

[E. 31] “Ele é bem interativo e dinâmico.”

As experiências prazerosas, desse modo, com a utilização de elementos lúdicos, presentes nos [E.28], [E.29] e [E.30], remontam para as características atuais que, supostamente, devem estar presentes durante as aulas. A sala de aula “tradicional”, à qual, em linhas gerais, é creditada uma postura mais séria e, conseqüentemente, monótona, cedeu espaço para a visão de aprendizagem como entretenimento, como um evento que precisa ser, necessariamente, prazeroso.

Assim, os jogos passam a fazer parte da própria estrutura do LD (que, como vimos, é, normalmente, seguido à risca), como em uma tentativa de se certificar de que tal elemento estará presente na aula. O sujeito-aprendiz, por sua vez, preza por esse recurso e o entende como ponto principal de identificação com o material que utiliza.

Além disso, temos a visão do LD como sendo “[...] interativo e dinâmico.”, também como em uma possível alusão aos elementos digitais inseridos no contexto atual para o ensino de idiomas. De igual maneira, a proposição de atividades que devem ser feitas em duplas ou grupos poderia trazer essa sensação de movimento e construção coletiva de conhecimento fomentada, por exemplo, pela utilização de novas tecnologias.

Outra representação que foi construída de maneira recorrente diz respeito ao gosto pelas ilustrações e fotos trazidas pelos LDs:

[E. 32] “É um livro que tem muitas imagens, isto facilita na compreensão dos diálogos.”

[E. 33] “Os exemplos, diálogos, imagens etc.”

[E. 34] “Das figuras que tem no livro.”

[E. 35] “Ilustrações e exercícios.”

Segundo Mizan (2011, p. 10), “Images are a significant part of multimodal texts, because they transmit a sense of realism, which has a key aesthetic value for the readers.”⁴⁷. Com base nessa afirmação, então, poderíamos entender que os elementos visuais trazidos pelos LDs chamariam a atenção do sujeito-aprendiz por constituírem um efeito de representação da realidade.

Como sugere a primeira resposta (“É um livro que tem muitas imagens, isto facilita na compreensão dos diálogos.”), o interesse pelas imagens também poderia ser despertado pela utilização das mesmas como recurso estratégico de aprendizagem da LI através de associações entre as figuras e o código linguístico.

É possível, porém, que as representações trazidas nas imagens dos LDs não tenham apenas essa função, visto que poderiam participar ativamente do processo de construção de verdades e teriam potencial, assim, de serem difundidas sem que haja reflexão. Coracini (2003b, p. 200), a respeito desse efeito de sentido de verdade do conteúdo dos LDs explica que “[...] cada vez mais se apela para ilustrações, gráficos, estatísticas e para as fotos coloridas, sobretudo nos livros didáticos de língua estrangeira, de modo a não dar margem a dúvidas.”.

Acreditamos, portanto, que, ao terem esse elemento como principal na lista do que apreciam no LD, o sujeito-aprendiz, provavelmente, as entende como reprodução fidedigna da realidade e não passível, logo, de questionamentos.

Julgamos que outras representações imaginárias que apareceram com menor frequência nas respostas sobre o que os aprendizes mais gostam nos LDs que usavam também merecem reflexão. Uma delas diz respeito à reafirmação do caráter objetivo com o qual os materiais se apresentam:

⁴⁷ “Imagens são uma parte importante de textos multimodais, porque transmitem a sensação de realidade, que possui um valor estético fundamental para os leitores.” (Tradução nossa)

[E. 36] “A simplicidade e objetividade com que os temas são expostos.”

De acordo com essa perspectiva, os LDs seriam, essencialmente, um lugar de negação da complexidade que os constituem. Vimos, no capítulo 2, que as representações trazidas nesses materiais prezam pela homogeneização dos sentidos ao tentarem impedir (mesmo que sem sucesso) a existência de conflitos, seja no processo de subjetivação do próprio sujeito na língua, seja com relação à sua visão de mundo.

Percebemos, também, assim como na valorização do aspecto lúdico como recurso essencial para a aprendizagem, a representação da necessidade de facilitação do conteúdo para que a língua seja ensinada da forma entendida como sendo a mais descomplicada possível.

Outro elemento que selecionamos diz respeito, novamente, à noção da necessidade de separação entre a LI e o português para que a aprendizagem realmente aconteça, como nos sugere o excerto a seguir:

[E. 37] “Um livro 100% em inglês. Exige entender o que está sendo solicitado na língua.”

Podemos depreender dessa afirmação que a ausência de outra língua, inclusive a materna, no LD, apontaria para a ideia de que

a aprendizagem de uma língua estrangeira deve se produzir sem interferência alguma do que se chama língua materna do aprendiz, interferência que atrapalharia a assimilação: a língua materna é, portanto, proibida como dispositivo pedagógico [...] (CORACINI, 2007a, p. 118)

Vemos, então, a ideia de que é preciso “pensar” na LI para que a aprendizagem ocorra verdadeiramente, a partir de um processo possível de ser controlado.

Partiremos, agora, à análise dos elementos presentes nos LDs entendidos como sendo menos prazerosos pelo sujeito-aprendiz. As atividades de compreensão oral aparecem como um dos pontos mais mencionados:

[E. 38] “Do listening.”

[E. 39] “Os listenings.”

[E. 40] “Do listen, pois é muito rápido.”

É comum a crença de que a habilidade de compreensão auditiva estaria, de maneira geral, entre as mais difíceis de ser desenvolvida no idioma aprendido. Também, comumente, ouvimos relatos de que tal dificuldade se daria exatamente pela rapidez com que o enunciador falaria.

Essa percepção indicaria, assim, que haveria uma artificialidade nas conversas e textos gravados. Os falantes, então, não estariam falando no ritmo natural ao qual estão acostumados. Podemos entender que o sujeito-aprendiz, desse modo, não aprova tal “autenticidade” e optaria por um ritmo de fala mais devagar, acreditando que esse seria o único entrave para a compreensão do que está sendo dito.

Outro elemento que apareceu com certa frequência nos dizeres refere-se ao caderno de exercícios, conforme indicam os seguintes excertos:

[E. 41] “As homeworks.”

[E. 42] “Das lições de casa.”

[E. 43] “As consolidation lessons porque às vezes temos que responder as mesmas coisas várias vezes [...]”

Com relação à falta de empatia com as atividades destinadas a serem feitas fora da sala de aula, uma possível leitura poderia indicar que, ao contrário

do espetáculo divertido que acontece durante as aulas com a utilização do LD, como depreendemos a partir de representações analisadas anteriormente neste capítulo, fazer as atividades em casa (e, na maioria das vezes, sozinho) sensibilizaria a memória da aprendizagem monótona e não interativa. E, conforme já discutimos, essas não são características apreciadas, atualmente, no ensino de línguas.

O excerto [E.43] traz um adicional para esta análise ao afirmar que nas atividades de casa (*consolidation lessons*) há repetição de conteúdo. Podemos entender, assim, que o LD, nas atividades de casa, poderia ter como objetivo a automatização do assunto que está sendo trabalhado, que poderia ser aprendido, assim, a partir desse movimento de constante reprodução.

De modo parecido, alguns dizeres presentes nos questionários propõem haver repetição também nas atividades feitas em sala. Consideremos os seguintes excertos:

[E. 44] “Trabalho em dupla. São imensamente repetitivos.”

[E. 45] “Work in pairs.”

Além da insatisfação que observamos no excerto [E.43] (que abordava descontentamento referente à repetição de conteúdo, como supostamente aconteceria nas atividades do caderno de exercícios), em [E.44], o tema da recorrência surge novamente. Dessa vez, porém, ela remete ao formato prescrito pelos LDs para que a interação entre os aprendizes aconteça durante a realização das atividades.

Ainda com relação ao formato de interação previsto pelos LDs, trazemos outro ponto entendido como sendo negativo pelo sujeito-aprendiz:

[E. 46] “A parte de discussão em grupo e os exercícios em pares. As vezes os colegas não fazem direito ficando chato.”

Ao se inserir em um contexto de comunicação, cada sujeito passa a ocupar o seu papel. Há, então, um acordo que norteará os fundamentos para que a conversa na sala de aula de LI ocorra. O não cumprimento desse contrato social no qual o aprendiz se insere durante as aulas (que simulam situações de interação cotidianas) poderá gerar, então, desconforto por parte de algum dos sujeitos que não terá suas expectativas de interação atendidas.

Percebemos, também, que o sujeito-aprendiz se mostra atento às questões estéticas que compõem os LDs, como nestas formulações:

[E. 47] “Material da página. Mas muito pouco.”

[E. 48] “O tipo de material pode ser melhor.”

[E. 49] “O material. Ao apagar algum erro o papel fica manchado.”

[E. 50] “Ele deveria ser em papel offset e ã em couché. O couché dificulta anotações.”

O tipo de papel usado nos materiais, assim, causa insatisfação do sujeito-aprendiz ao afirmar que ele torna difícil apagar alguma informação, ao manchar a folha. Aos nos referirmos aos LDs, percebemos que ele foi produzido com um papel mais brilhoso e com textura mais lisa, que, por este motivo, complicaria a escrita. As imagens, por sua vez, se tornam mais brilhantes, pois as cores ficam mais vivas. Talvez, a escolha por esse tipo de papel tenha tido caráter meramente estético, deixando de lado sua funcionalidade para o fim a que se propõe primordialmente.

Houve, também, respostas que apontam para o contentamento total com os LDs:

[E. 51] “Nada. Eu gosto bastante do livro didático”

[E. 52] “Não tem nada!”

Além de respostas como essas, encontramos a ausência de respostas ou símbolos que indicariam não haver considerações sobre este tópico.

Percebemos haver, de maneira geral, diálogos entre as preferências do sujeito-aprendiz com relação aos LDs e as representações de língua e do papel do próprio LD; por exemplo, como o apego aos aspectos gramaticais visando à aprendizagem “integral” da língua.

3.2.3- Representações da escolha temática pelo sujeito-aprendiz

A organização do conteúdo apresentado em LDs, de acordo com a Abordagem Comunicativa, deve ser feita dentro de um contexto que seja relevante para os aprendizes a partir de temas que reflitam o seu universo (ALMEIDA FILHO, 2013).

Partindo dessa premissa, chamou nossa atenção o fato de alguns temas aparecerem com bastante frequência em LDs usados em cursos de inglês e escritos por autores brasileiros (nicho que adotamos na pesquisa por razões já justificadas anteriormente). Indagamo-nos se essa “tradição” é capaz de dotar esses assuntos recorrentes de um caráter quase que normatizador para a produção desses materiais.

É interessante notar que, ao contrário do que acontece com as escolas regulares, Cursos Livres de Idiomas não têm nenhum tipo de obrigação legal de manterem um padrão com relação ao conteúdo e à temática dos seus livros. Essas escolas, sim, estão sob a regência do Ministério da Educação (MEC) e, portanto, devem seguir os parâmetros ditados por ele.

Com base nesses elementos, tendo em vista que os LDs se organizam a partir de temas que, por sua vez, trazem representações do sujeito-aprendiz, elaboramos as seguintes perguntas, objetivando perceber de que forma as preferências do sujeito-aprendiz sobre a questão temática seriam relevantes, também, para a constituição identitária desse sujeito:

1. Como você classifica a escolha temática presente no seu livro?
2. Que tema presente no livro que você usa mais chama a sua atenção? Por quê?

Para a primeira pergunta, sugerimos três repostas possíveis: excelente, boa e precária. Apesar de ser uma pergunta fechada, acreditamos que tal classificação pode apontar para o nível de relação entre o sujeito-aprendiz e o funcionamento discursivo do LD e, portanto, para a contribuição desse recurso para a sua construção identitária.

Para esse tópico, então, não houve escolha pela opção *precária*. Parece, assim, não haver descontentamento do sujeito-aprendiz, de maneira geral, com relação aos temas abordados nos LDs. A maior parte das respostas, na verdade, indica haver satisfação moderada (*boa* foi a alternativa mais escolhida) com a seleção dos temas presentes nos materiais em uso.

Percebemos, porém, por algumas das respostas obtidas com a pergunta *Que tema presente no livro que você usa mais chama a sua atenção? Por quê?* que, talvez, o sujeito-aprendiz não tenha depreendido o mesmo sentido que nós com relação aos temas presentes nos LDs, conforme discutiremos a partir das respostas a seguir:

[E. 53] “Gramática. Ajuda muito.”

[E. 54] “As diversas formas verbais, pois é essencial.”

[E. 55] “Várias tag questions, presente perfect, explica bem.”

[E. 56] “Vocabulário. Ajuda muito.”

Ao elaborarmos a pergunta (apresentada anteriormente) sobre a preferência temática do sujeito-aprendiz, a partir dos motes presentes no LD, tentamos fazer referência aos tópicos usados para contextualizar as unidades e, consequentemente, os conteúdos a serem estudados. Obtivemos, porém, algumas respostas sobre elementos que compõem o sistema linguístico (como tempos verbais, por exemplo). Temos, assim, mais um indício da opacidade da língua, de que os sentidos não são fixos.

De toda forma, encontramos, também, conteúdo para análise a partir dessa visão sobre *tema* diferente da que esperávamos. De acordo com os excertos [E. 53], [E.54], [E. 55] e [E.56], questões estruturais da língua são

destacadas nos dizeres do sujeito-aprendiz. Nessas formulações, o aspecto gramatical, exemplificado pela menção aos tempos verbais, por exemplo, reforça a representação de língua como estrutura a ser decodificada a partir do conhecimento de como ela se organiza internamente.

Não obstante, a maioria das colocações que obtivemos sobre as preferências temáticas do sujeito-aprendiz apontam para a inclinação por determinados tópicos que compreenderiam situações do dia a dia. Nesse sentido, trazemos alguns excertos para serem analisados mais detalhadamente:

[E. 57] “Os temas mais relacionados ao nosso cotidiano.”

[E. 58] “Os temas ligados ao dia a dia e com eles nós podemos nos comunicar mais facilmente com as pessoas em inglês.”

[E. 59] “Apresentação de pessoas, pois são situações que ocorrem quase diariamente.”

[E. 60] “Routine.”

Em [E. 57] e [E. 58], há a construção de uma relação explícita entre a preferência temática dos aprendizes e os assuntos que eles consideram fazerem parte da vida cotidiana. Nesse sentido, em [E. 59] há o exemplo de apresentação de pessoas como sendo um tema avaliado como importante, pela sua suposta recorrência em contextos de interação fora da sala de aula. Haveria, então, de acordo com esses dizeres, necessidade de conexão entre LI e assuntos entendidos como sendo corriqueiros, para que eles se destaquem dos demais e sejam entendidos como relevantes para o sujeito-aprendiz.

O idioma, dessa forma, como mencionado em [E.60], permitiria que os aprendizes se engajassem em conversas, que seriam, preferencialmente, mais curtas (como percebemos a partir do contexto temático em [E. 59]). Um dos efeitos de sentido que poderia ser depreendido com base na preferência pelo contexto de apresentação de pessoas e de rotinas, por exemplo, sugere que a LI será usada (ao menos nessas situações) para falar com pessoas desconhecidas ou com quem se tenha pouca convivência (um dos temas mencionados indicaria exatamente esse movimento de primeiro contato com

estranhos e o outro poderia sugerir não haver convívio com quem se fala, a ponto de ser pertinente falar sobre a rotina).

Também percebemos que poderia haver influência da visão de língua do sujeito-aprendiz nos seus dizeres sobre a escolha temática:

[E. 61] “Aprender a responder as perguntas em uma entrevista, pois vai ajudar no futuro.”

[E. 62] “Trabalho, porque ajuda nas situações de entrevista.”

[E. 63] “O tema de entrevista de emprego, pois esse tema já te dá uma referência de como se falar corretamente o inglês nesta situação [...]”

Em [E.61], [E. 62] e [E. 63], a presença do mote das entrevistas de emprego avaliado como positivo alude à visão utilitarista de língua, que, nesse caso, seria usada para conquistar ou, ao menos, auxiliar, uma vaga de emprego. A importância desta temática se revelaria, assim, a partir do possível benefício que o uso da LI acarretaria.

Outros dizeres do sujeito-aprendiz sobre a representação da escolha temática incluem:

[E. 64] “Viagens.”

[E. 65] “Around the world. Pois mostra a cultura de outros países.”

[E. 66] “Filmes. Eu gosto de filmes.”

Observamos, diante desses enunciados, a construção da representação do sujeito-aprendiz como cidadão do mundo por estar aprendendo a língua, que, em tese, possibilitaria o contato com outras culturas, através de viagens, como sugerem os excertos [E. 64] e [E. 65], e de recursos artísticos, como filmes (mencionados em [E. 66]). Assim, a produção cinematográfica internacional, bem como a possibilidade de acesso a costumes e tradições de outros países,

permitiria ao sujeito-aprendiz transitar em diferentes espaços, com o apoio da LI e, em determinados momentos, do LD.

A partir dos dizeres do sujeito-aprendiz sobre a questão temática, vimos ser construída sua autoimagem como sujeito que elege temas que poderiam ser considerados mais genéricos, ao pensarmos no modo como são abordados nos próprios LDs analisados no capítulo 2.

Além disso, a partir de determinados dizeres, como em [E. 61] (“Aprender a responder as perguntas em uma entrevista, pois vai ajudar no futuro.”) e [E. 63] (“O tema de entrevista de emprego, pois esse tema já te dá uma referência de como se falar corretamente o inglês nesta situação [...]”), podemos depreender a ideia de que o LD transcreveria todas as possibilidades de produção linguística para uma entrevista de emprego. O sujeito-aprendiz, então, de acordo com essas formulações, seria, não apenas capaz de responder as perguntas feitas, mas também de o fazer da maneira “correta”. Os materiais didáticos, desse modo, seriam capazes de prever todas as variedades linguísticas para o contexto em questão, preparando o sujeito-aprendiz para interações de sucesso na LI, que, vista por esse ângulo, se mostraria transparente, sem muitos riscos de desentendimentos.

3.2.4- A relação entre o sujeito-aprendiz e o LD

A última pergunta do questionário (“Você se identifica com o livro didático usado nas aulas?”) foi formulada objetivando refletir sobre as representações a partir do modo como o sujeito-aprendiz se relaciona com o LD.

Observando as respostas, vimos que, de maneira geral, ele parece se identificar com os LDs. Um dos pontos que podem indicar encantamento diz respeito ao uso dos adjetivos *atual*, *dinâmico*, *didático* como critérios positivos para considerações sobre os materiais didáticos.

Vejamos, a esse respeito, algumas das respostas dos aprendizes:

[E. 67] “Sim, por ter uma linguagem atual, ser dinâmico e ter temas do dia a dia.”

[E. 68] “Sim. Ele aborda várias temáticas, diferentes contextos.”

[E. 69] “Sim, é bem atual.”

[E. 70] “Sim, ele é bem dinâmico.”

[E. 71] “Sim, ele é bem didático.”

O emprego dos termos *várias*, em [E. 68], e *bem*, em [E. 69], [E. 70] e [E. 71], enfatizam os parâmetros mencionados, tornando o sujeito-aprendiz ainda mais passível de ser seduzido pelo LD, que se mostra, dessa forma, como instrumento de prazer, ao propiciar o contato com elementos entendidos como positivos para a prática pedagógica.

Ademais, como observamos nos próximos enunciados, o LD se mostra como objeto desejado para o processo pedagógico na medida em que ele descomplicaria o conteúdo, indicando, inclusive, o que seria mais importante para ser aprendido:

[E. 72] “Sim, acho algo fácil de entender.”

[E. 73] “Sim. É possível realizar as atividades em sala e os exercícios em casa, além de já conter as anotações/pontos ideais do assunto destacados.”

A representação construída em [E. 72] poderia indicar que, ao facilitar a aprendizagem da LI, por ser um elemento de fácil compreensão, os LDs de LI produzidos *in-house* e analisados no capítulo 2 da pesquisa seriam capazes de responder positivamente às expectativas do sujeito-aprendiz. Outrossim, ao destacar alguns tópicos a serem aprendidos, como sugere a resposta em [E. 73], o LD funcionaria como uma espécie de filtro capaz de identificar as necessidades dos aprendizes com relação aos tópicos linguísticos que devem ser enfatizados. Desse modo, esses conteúdos seriam, supostamente, os mais relevantes a serem aprendidos, a partir de uma escala definida pelo próprio funcionamento dos materiais didáticos.

De modo similar, ao facilitar a aprendizagem (como depreendemos a partir da representação analisada no excerto [E. 72] e, conseqüentemente, fazer com que o sujeito-aprendiz saiba mais (como sugerem os próximos excertos), o LD assumiria o papel de instrumento capaz de ajudar o aprendiz na construção do seu conhecimento da LI. Nessa esteira, analisaremos, a seguir, alguns excertos:

[E. 74] “Sim, pois tem muito o que aprender com ele.”

[E. 75] “Sim, ajuda bastante.”

Percebemos que as formulações [E. 74] e [E. 75] guardam íntima relação com as representações de LD analisadas anteriormente neste capítulo. O papel do LD como facilitador do ensino ou, por vezes, assumindo a posição do próprio professor (ao ensinar) é entendido como sendo positivo e salutar para o estudo da LI.

Porém, nem todas as respostas indicam a possível total identificação com os LDs em contexto de uso, como podemos depreender a partir dos próximos excertos:

[E. 76] “Dependendo dos temas abordados, sim.”

[E. 77] “Mais ou menos, precisa se modernizar. Alguns assuntos são chatos.”

Com base nessas formulações, percebemos que a escolha temática poderia funcionar tanto como um ponto de identificação quanto um de afastamento do LD pelo sujeito-aprendiz. O mesmo parâmetro, desse modo, poderia ser entendido como um ponto positivo ou negativo a depender do contexto em que o sujeito-aprendiz estiver inscrito.

Com relação ao excerto [E. 77], é válido lembrar que *família*, *trabalho* e *viagens*, dentre outros tópicos, estão entre os prediletos, atualmente, para

contextualizar as lições nos LDs nacionais mesmo que depoimentos de professores apontem, como afirma Souza (1995b) ao analisar a fala de um docente em entrevista a um jornal, para o desejo de modernização dos temas abordados nos LDs, visto que os profissionais consideram esse material como sendo tradicional.

O funcionamento discursivo desses materiais, como vimos no capítulo 2, possui forte apelo comercial, visando agradar seus usuários. Temos, todavia, construída a representação de um sujeito-aprendiz que se identifica ou não com o LD na medida em que consegue depreender desse recurso os elementos que julga mais relevantes para a sua aprendizagem da LI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscamos entender de que forma a discursividade dos LDs de LI produzidos nacionalmente representa o sujeito-aprendiz e as implicações dessas representações para a constituição identitária desse sujeito, sustentados na hipótese de que o funcionamento discursivo desses materiais apontaria para a legitimação de identidades homogêneas e uniformes.

A partir do estudo do funcionamento discursivo de LDs de inglês produzidos *in-house* feito por nós, observamos a construção de identidades hegemônicas a partir da representação do sujeito-aprendiz alegre, jovem, de bem com a vida, que está inserido em contextos estáveis e livres de tensões. Não haveria muito espaço nos LDs em questão para posicionamentos diferentes desses.

Projetar-se-ia, portanto, em determinados momentos, um sujeito-aprendiz que ainda veria o mundo através de estereótipos. Ele seria levado a pensar o outro a partir de algumas poucas características que fazem com que o sujeito possa ser facilmente reconhecido e o reduzem àquilo. Além disso, haveria representações de padrões naturalizados que deveriam ser seguidos através de relações harmônicas, livres de confrontos que demarcariam os lugares de cada sujeito envolvido no processo de aprendizagem da LI.

Percebemos, assim, a tentativa de silenciar o estranhamento de estar inserido em uma outra cultura, em uma possível tentativa de isentar o aprendiz de situações de conflito. As representações, nessa direção, apontam para uma sensação de familiaridade e bem-estar, em que se busca aproximar o sujeito-aprendiz da língua a ser aprendida. A investida na anulação do “estranho”, porém, através de representações de cunho homogêneo, é trazida, por vezes, sob a ótica da novidade: apesar de supor, em determinados momentos, que o aprendiz estaria acostumado com determinadas representações, elas são construídas a partir de uma suposta apresentação, como se o aprendiz estivesse tendo contato com uma determinada imagem pela primeira vez.

O LD, dessa forma, por ser creditada a ele a noção de discurso científico e, portanto, de um discurso de “verdade”, como observamos anteriormente na

pesquisa, teria potencial de limitar os sentidos, direcionando o comportamento dos sujeitos, a partir de tais representações da sua identidade.

As unidades que compõem os materiais didáticos, por sua vez, poderiam ser problematizadas, o sujeito-aprendiz poderia ser levado a pensar as questões culturais, as definições dos papéis dos atores na sociedade, os padrões de consumo, características tão marcantes da sociedade pós-moderna, dentre outros elementos. Porém, os LDs mantêm as discussões na superfície dos sentidos.

As representações de um mundo livre de conflitos presentes nesses materiais fortalecem identidades legitimadoras com as quais o sujeito-aprendiz deveria se identificar.

A partir dos LDs analisados, percebemos que os aprendizes são, em muitas atividades, convidados a tomar a posição do outro: eles assumem papéis nem sempre condizentes com seus interesses e experiências. Assim, podem ser levados a tentarem suprimir as suas identidades para aceitar as que lhes são impostas por meio das representações trazidas nesses recursos pedagógicos.

Percebemos, também, que, como dissertamos anteriormente, por serem uma ferramenta de produção e disseminação de informação, os LDs têm potencial de produzir e circular representações identitárias. Tal ideia vai de encontro à crença do LD como lugar livre de ideologia, como se fosse possível haver nele apenas a forma abstrata⁴⁸ (formal e lexical) da língua.

Nessa esteira, vemos ser construída a imagem de língua como instrumento de comunicação, a ser decodificado para que a interação possa acontecer.

Além disso, a pouca diversidade dos extratos linguísticos, apresentados para os diferentes contextos de comunicação abordados nos LDs analisados, pode apontar para uma tentativa de anular os mal-entendidos naturais do processo de comunicação: os aprendizes podem ser levados a acreditar que, ao utilizarem determinada frase ou pergunta em uma dada situação, obterão, conseqüentemente, uma determinada resposta. Esse fato implicaria na crença

⁴⁸ Sobre a forma abstrata da língua, Orlandi (1999, p. 15) afirma que "a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneira de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada sociedade".

de que a LI estaria organizada a partir de um *script*, que precisaria, apenas, ser (e seria) seguido pelos sujeitos, sem desvios.

Os sentidos, diante dessa visão linear de língua, poderiam ser percebidos como transparentes, visto ser possível que o sujeito-aprendiz acredite que não haveria falhas na comunicação, uma vez que existiria, supostamente, uma conexão direta entre funções comunicativas (o que se quer dizer) e seus respectivos extratos linguísticos (como se dizer o que se pretende). Além disso, o acesso a tais formulações seria feito de modo consciente.

Os sujeitos envolvidos nessa dinâmica pedagógica, por sua vez, ocupariam lugares determinados socialmente e reafirmados a partir da discursividade dos LDs observados. Percebemos, após a nossa análise, que o material didático mantém papel de destaque nessa dinâmica ao ocupar a posição de principal condutor do processo de aprendizagem; ao sujeito-aprendiz, é dedicado o lugar de aprender com esse livro, que seria, portanto, o elemento basilar na aprendizagem da LI; no que diz respeito ao sujeito-professor, ele seria o executor das instruções trazidas pelo material didático, que garantiria, assim, o sucesso na construção do conhecimento da língua.

Além disso, na introdução desta dissertação, ao falarmos sobre nossa experiência profissional em um determinado curso de idiomas, que também adotava materiais produzidos nacionalmente para o ensino da LI, mencionamos o fato de haver a necessidade de adequação de determinados conteúdos à realidade dos aprendizes. Entendemos, após as reflexões ao longo desta pesquisa, que, apesar do suposto empenho dos LD produzidos *in-house* de fugir das generalizações dos LDs importados, eles não conseguem atender a todas as demandas que a pluralidade que enche as salas de aula necessita e acabam recorrendo, também, às generalizações.

Estudar as representações identitárias do sujeito-aprendiz, à luz dos pressupostos da AD, foi bastante importante para nós, pois serviu como ponto de partida para entendermos melhor as influências dos elementos educacionais na constituição identitária desse sujeito para quem o processo educacional deveria convergir, especialmente.

Julgamos, importante, esclarecer que, com esta pesquisa, não objetivamos tecer uma crítica aos LDs, uma vez que entendemos que eles estão inseridos em um contexto histórico e social marcado pelas diretrizes que o

próprio discurso pedagógico dita. Os materiais didáticos, portanto, em diversos momentos, prestam-se ao pronto atendimento das prerrogativas que a abordagem e metodologia norteadoras da sua produção impõem. Entretanto, observar mais analiticamente as representações que os LDs produzidos nacionalmente constroem pode levar aprendizes (e outros usuários desses recursos) a refletirem sobre certas imposições presentes neles, para que sejam capazes de assumir uma atitude mais crítica em relação à visão da LI como mero depósito de palavras (cujos sentidos coincidem com as coisas) e de si mesmos como fiéis seguidores do LD, sem questionarem certas representações nele construídas.

Nesse contexto, como mencionamos anteriormente, o professor teria o papel de desconstruir esse caráter impositivo do material didático, por meio de reflexões e questionamentos sobre os sentidos rígidos que circulam nos LDs. Um olhar mais crítico dos sujeitos em situação de uso desses recursos pedagógicos, desse modo, poderia desafiar as práticas engendradas neles, e os sentidos já postos e naturalizados seriam reconhecidos e, possivelmente, desconstruídos.

Visto que esta dissertação não tem caráter exaustivo e que a demanda de LDs *in-house* tem crescido (o Programa Nacional do Livro Didático, por exemplo, também contribuiu para o aumento no número de aprendizes que são interpelados pelos materiais produzidos *in-house*), parece-nos relevante a continuidade de futuras pesquisas com base nesse recurso pedagógico. Vários são os agentes envolvidos no processo de produção dos LDs, assim, analisar os papéis dos autores e do processo de editoração, de forma aprofundada, por sua vez, poderia nos levar a compreender um pouco melhor as representações que circulam em livros no contexto em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro: princípios da técnica de editoração**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BITTENCOURT, Circe M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. p.p. 69-90.

_____. **Em foco: história, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa**. Vol. 30. Nº 3. São Paulo: Set/2003.

BRANDÃO, Helena. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2014.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New York: Longman, 2001.

CARMAGNANI, A.M.G. As vozes da mídia e do discurso oficial sobre a escola e o ensino de línguas (materna e estrangeira): intolerância e idealização. In: CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (orgs) **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

CESTARO, Selma. A. M. s.d. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih41/75-88Selma.pdf>>. Último acesso em: 2 jul 2014.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. In: **Estudos avançados**. Nº 11 (5). Rio de Janeiro, 1991.

CORACINI, Maria José R. F. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e na sala de aula. In: **Revista do mestrado em Letras da UFSM: alteridade e heterogeneidade**. Nº 14. Santa Maria: UFSM/CAL, 1997.

_____. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In.: SIGNORINI, I. (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: FAPESP, 1998.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão ética. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2ª ed. Campinas: 1999.

_____. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Unicamp/ Argos, 2003a.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (org.) **O desejo da teoria e a contigência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2003b.

_____. O espaço híbrido da subjetividade: o (bem) estar/ser entre línguas. In: CORACINI, M.J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007a.

_____. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M.J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007b.

_____. Discurso e identidade: uma questão de memória e ficção de si. In: BASTOS, L. C.; LOPES, L. P. M. (org.) **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.p. 305-344.

FARIA, Ana Paula. **A identidade brasileira nos livros de português para estrangeiros publicados nos Estados Unidos**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. (1969) **Arqueologia do saber**. 8ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2014.

_____. (1970) **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria, R. & COSTA, Wanderley F. **O Estado da arte do livro didático no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

GARCIA, Bianca. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

GERMAIN, Claude. **Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of Modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.

GREGOLIN, Maria R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

_____. **Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades**. São Paulo: 2007.

GRIGOLETTO, Marisa. _____. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999a.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b.

_____. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (org.) **Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a.

_____. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2003b.

_____. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. IN: CORACINI, Maria José & GHIRALDELO, Claudete M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas: Pontes, 2011.

HALL, Stuart. The spectacle of the Other. In: HALL, S. (org.) **Representation: cultural representations and signifying practices**. United States: The Open University, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2013.

HARMER, Jeremy. **The practice of English language teaching.** Essex: Longman, 2009.

INFANTE, Silvana S. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. In: **Revista do mestrado em Letras da UFSM: alteridade e heterogeneidade.** Nº 14. Santa Maria: UFSM/CAL, 1997.

KELLY, Louis, G. **25 years of language teaching.** Rowley: Newbury house publishers, 1969.

KRASHEN, Stephen D. **The input hypothesis: issues and implications.** Harlow: Longman, 1985.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: **Rev. Est. Ling.** Vol. 20. Nº 2. Belo Horizonte, 2012. p.p. 389-411.

MASCIA, Márcia A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (org.) **O desejo da teoria e a contigência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira).** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MELMAN, Charles. **Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país**. Trad. de Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, Jean-Claude. **L'amour de la langue**. Paris: Editions du Seuil, 1978.

MIZAN, Souza. **National geographic: visual and verbal representations of subaltern cultures revisited**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2011.

MOREIRA, Antônio F. B. Currículos e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H. (org.) **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: ULBRA, 2005.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação. São Paulo, 1997.

NEVES, Maralice S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLLETO, M. & CORACINI, M. J. (org.) **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Paulo: Claraluz, 2006.

NUNAN, David. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OLIVEIRA, João B. A.; GUIMARÃES, Sônia D. P. & BOMÉNY, Helena M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus e Editora da Unicamp, 1984.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. Autonomia e complexidade. In: **Linguagem & Ensino.** Vol. 9. Nº 1, Pelotas, 2006. p.p. 77-127.

_____. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. 2015. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Último acesso em: 30 jul 2015.

PÊCHEUX, Michel. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. De Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PERUCHI, Ingrid B. **Representações de cultura em livros didáticos de francês Língua Estrangeira.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

PESAVENTO, Sandra, J. Cultura e Representações, uma trajetória. In: **Anos 90.** Vol. 13. Nº. 23/24. Porto Alegre, 2006.

PINTO, Maristela da S. **Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

PINTO, Abuêndia P. & PESSOA, Kátia, P. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. (org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y. (org.) **A geopolítica do Inglês**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

REES, Dilys K. The adventures of Robison Crusoe e um livro didático: a hermenêutica do discurso do colonialismo. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V.L.L.(org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RICHARDS, Jack C. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

SALAS, Marlene R. 2004. English teachers as materials developers. In: **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**. Vol. 4. Nº. 2. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/447/44740214.pdf>>. Último acesso em: 16 jul 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOARES, Magda B. **Um olhar sobre o livro didático: presença pedagógica**. Vol. 2. Nº 12. Belo Horizonte: editora Dimensão, 1996. p.p. 52-63.

SOUZA, Deusa M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático. Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999a.

_____. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático. Língua Materna e Língua Estrangeira.** Campinas: Pontes, 1999b.

_____. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2010a.

_____. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, M. J. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 2010b.

TAVARES, Carla N. V. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. IN: CORACINI, M.J. & GHIRALDELO, C. M. (org.) **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade.** Campinas, Pontes, 2011.

TOMLINSON, Brian. **Materials development in language teaching.** New York: Cambridge University Press, 2001.

TOMLINSON, Brian & MASUHARA, Hitomi. Published research on materials development for language learning. In: TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. (eds.) **Research for materials development in language learning: evidence for best practice.** London: Continuum International Publishing Group, 2010. p.p. 1-18

TRONCOSO, Carlos R. The effects of language materials on the development of intercultural competence. In: TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. (eds.) **Research for materials development in language learning: evidence for best practice.** London: Continuum International Publishing Group, 2010. p.p. 83-102

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANEXO A – Autorização para análise

AUTORIZAÇÃO

Eu, Marcelo Augustus de Souza Barros, diretor do Departamento de Educação da Editora CNA – Cultural Norte Americano S.A., autorizo a realização do estudo sobre materiais didáticos a ser conduzido pela pesquisadora Ana Carolina Albuquerque de Lima. Fui informado pela pesquisadora sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

São Paulo, 7 de maio de 2014.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Marcelo Barros
Diretor de Educação

ANEXO B – Grammar File

Grammar file 6

He's playing a video game.

PREPOSITION AT
AT – used before clock times. Example: I start work **at** 8:00 a.m.

THE PRESENT CONTINUOUS TENSE
 We use the *present continuous* to talk about actions that are happening now. Examples:
A: What **are** you **doing**?
B: I'm **playing** a video game.
A: **Are** you **winning**?
B: No, I'm **not** (winning).

NOTE:
 The present continuous tense is formed by verb to be + action verb + gerund. Example:

He **is** **playing** soccer now.

verb to be action verb present participle

Affirmative	Negative	Interrogative
I am dancing.	I am not dancing.	Am I dancing?
You are dancing.	You are not dancing.	Are you dancing?
He is dancing.	He is not dancing.	Is he dancing?
She is dancing.	She is not dancing.	Is she dancing?
It is dancing.	It is not dancing.	Is it dancing?
We are dancing.	We are not dancing.	Are we dancing?
You are dancing.	You are not dancing.	Are you dancing?
They are dancing.	They are not dancing.	Are they dancing?

She's singing.

They're dancing.

He's playing the guitar.

QUESTION WORD WHOSE
WHOSE – used at the beginning of interrogative sentences to ask who something belongs to. Example:
A: **Whose** bicycle is this?
B: It's Clark's.

84

Grammar file 7

Out and about

DEFINITE and INDEFINITE ARTICLES
THE – used when we expect the listener or reader to know what we are talking about. Example: **The** post office is between a coffee shop and a bank.
A / AN – used when it's the first time we talk about someone or something. Example: Is there a drugstore near here?

COMPARE:
A: Excuse me? Is there **a** post office near here?
B: Yes. **The** post office is on Queen Street next to **a** bank.
A: Thanks.
B: Not at all.

THERE IS / THERE ARE
 Used to say that something exists (or doesn't exist) somewhere.

SINGULAR

Affirmative	Negative	Interrogative
There is a bank near here.	There is not a bank near here.	Is there a bank near here?
Short answers: Yes, there is. / No, there is not (isn't).		

PLURAL

Affirmative	Negative	Interrogative
There are schools near here.	There are not schools near here.	Are there schools near here?
Short answers: Yes, there are. / No, there are not (aren't).

85

ANEXO C - Autoavaliação

Now I can...

Check the alternative that corresponds to your performance.

	VERY WELL	WELL	I NEED TO STUDY A LITTLE MORE
... ask and give gift suggestions - What can I buy my mother for fifty dollars? - How about flowers?			
... talk about a person's intentions - What are you going to wear to the prom? - I'm going to wear a suit and tie.			
... talk about a person's plans - What are you doing next Saturday evening? - I'm going dancing with some friends.			
... invite, accept, and refuse invitations - Let's go bowling next Saturday afternoon? - Sure. I'm in!			
... talk on the phone - Hello? - Hello. This is Javier Cortez. Can I speak to Ms. Mayer, please?			

If most of your checks were either "Very well" or "Well", congratulations!
You can find more practice in the Web lessons.

If you checked "I need to study a little more", study Unit 3 again and do the activities in the Web lessons.

ANEXO D – Listen and repeat

10

(Track 8) **Presentation**
Listen and repeat.

Paul: Hi, Jane. How are you?
Jane: Fine, thanks. And you?
Paul: I'm OK.
Jane: Paul, this is my friend Ted.
Paul: Nice to meet you, Ted.
Ted: Nice to meet you, too, Paul.

ANEXO E – Transcrição de diálogo

(Track 28) Presentation

Ethan and Claire are talking about their last weekend. Follow their conversation as you listen.

Ethan: Hi, there. How's everything?
 Claire: Just fine. And you?
 Ethan: Great.
 Claire: How was your weekend?
 Ethan: Not very exciting. I stayed home on Saturday and went to my grandma's on Sunday. How about your weekend? What did you do?
 Claire: I didn't do much. I had a terrible toothache on Saturday and had to go to the dentist. And it was my baby brother's birthday party on Sunday, so I had to help my mom make a cake.
 Ethan: I see. He turned six, right?
 Claire: No, Ethan. He was born in 2001.
 Ethan: Really? Gosh! Last time I saw him he was a baby...

3 Presentation

- a. Books closed. Tell students what you did last weekend. Say:

Last weekend, I visited a friend and went to the movies.

Write the sentence above on the board underlining the verbs in the simple past tense.

- b. Then ask students about their weekend. Ask questions like these:

How was your weekend?

Did you go to the movies last weekend?

What did you do?

- c. Divide the board into two parts and write the headings *Regular verbs* and *Irregular verbs* on each side of the board. Then go on writing the verbs used under them. For example:

Regular verbs
visited

Irregular verbs
went

- d. Show **Transparency 19** (Resource Pack) and tell students to repeat the sentences after you. Draw their attention to the affirmative, negative and interrogative forms of the simple past tense and elicit the verbs in their base form.

- e. Tell students they will listen to a conversation between two friends and should write down what Ethan and Claire did last weekend.

- f. Play the CD straight through so that students can write down the answers. Play it a second time so students can confirm what they heard.

- g. Books open. Play the CD once more so that students can check their answers as they follow the conversation.

4 Listening practice

- a. Books closed. Divide students into groups of four and show **Transparency 20** (Resource Pack).

- b. Ask them to divide the adjectives on the board into two categories: positive and negative. Set a time limit of about two minutes.

- c. When time is up, check students' answers.

- d. Books open. Tell students they will listen to four people talking about their weekends. Ask them to check the correct alternatives as they listen. Play the CD straight through once.

- e. Then tell students to listen to the CD again and fill in the chart with the speakers' names (letter b). Play the CD again.

- f. Ask students to compare answers with a partner before you check them as a class.

(Track 29) Presentation

Ethan and Claire are talking about their last weekend. Follow their conversation as you listen.

Ethan: Hi, there. How's everything?
 Claire: Just fine. And you?
 Ethan: Great.
 Claire: How was your weekend?
 Ethan: Not very exciting. I stayed home on Saturday and went to my grandma's on Sunday. How about your weekend? What did you do?
 Claire: I didn't do much. I had a terrible toothache on Saturday and had to go to the dentist. And it was my baby brother's birthday party on Sunday, so I had to help my mom make a cake.
 Ethan: I see. He turned six, right?
 Claire: No, Ethan. He was born in 2001.
 Ethan: Really? Gosh! Last time I saw him he was a baby...

(Track 29) Listening practice

a. These people are talking about their weekend. How was it? Listen and check the correct alternative.

1. Lucy	☐ fantastic ☐ terrible ☐ fine ☐ awful	2. George	☐ exciting ☐ terrible ☐ boring ☐ stressful
3. Sarah	☐ awesome ☐ awful ☐ boring ☐ stressful	4. John	☐ great ☐ terrible ☐ not very exciting ☐ terrific

b. What did they do on the weekend? Listen again and write their names next to the sentences.

... went to the beach and made new friends.	
... stayed home, studied and cleaned the bedroom.	
... stayed home and watched a movie.	
... went to a soccer game with a couple of friends.	

GRAMMAR BOOSTER

SIMPLE PAST TENSE

to be

- I **was** at home last Saturday.
- You **were** late for school yesterday.
- He **was** at the library at lunchtime.
- It **was** my mom's birthday.
- We **were** early for our class this morning.
- Was he at the club last Friday? Yes, he **was**. / No, he **wasn't**.
- Were they at home last night? Yes, they **were**. / No, they **weren't**.

LANGUAGE BOOSTER

How was your weekend?

It was...

- great, fantastic, awesome, terrific, exciting, fine, OK
- terrible, horrible, not very exciting, boring, awful

ANSWERS

- a. 1. fantastic / 2. boring / 3. awesome / 4. not very exciting
 b. Gina / Greg / Lucy / Jason

ANEXO F – Representações de nacionalidades

2 (Track 14) Listening practice

a. Where are these people from? Write down your guesses.
Choose from the places in the box.

b. Listen and check your answers.

Italy
China
the U.S.A.
India
Bolivia
Germany

Mercedes

Lisa

Gautama and Indira

Ling

Franz

Giuseppe

16

ANEXO G – Atividade (cadastro)

ANEXO H – Modelo de questionário

Questionário para os alunos de Língua Inglesa

Prezado(a) aluno(a),

O presente questionário tem como objetivo colher dados que irão ser utilizados na minha dissertação de mestrado cujo tema é *a construção de identidades de alunos de Língua Inglesa* a partir das representações trazidas pelos livros didáticos adotados em um determinado curso de idiomas. Para o sucesso da minha pesquisa, peço sua ajuda para responder às perguntas com sinceridade.

Agradeço desde já a ajuda e comprometo-me a não divulgar nenhuma informação contida aqui de maneira isolada.

Ana Carolina Albuquerque de Lima

E-mail: acal.lima@hotmail.com

Dados sobre o perfil do aluno

1. Gênero

() masculino () feminino

2. Faixa etária

() até 20 anos () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () mais de 50 anos

3. Nível de escolaridade

() cursando Ensino Médio () graduação () especialização
() mestrado () doutorado

Outro: _____

4. Tipo de instituição em que estuda/se graduou

() pública () privada

5. Renda (em salário mínimo)

() até 3 () 3 a 5 () 5 a 8 () 8 a 12 () mais de 12

6. Por que você estuda inglês? Indique o motivo que considera principal.

Dados sobre a relação do aluno com o livro didático

1. Indique o livro didático que você está utilizando nesse semestre.

☐ New Overture 1	☐ New In Tune 1	☐ New In Concert 1
☐ New Overture 2	☐ New In Tune 2	☐ New In Concert 2

2. Na sua opinião, qual é o papel do livro didático nas aulas?

3. Do que você mais gosta no livro didático com o qual estuda?

4. Do que você menos gosta no livro didático com o qual estuda?

5. Como você classifica a escolha temática presente nos livros?

☐ excelente	☐ boa	☐ precária

6. Que tema presente no livro que você usa mais chama sua atenção? Por quê?

7. Você se identifica com o livro didático usado nas suas aulas?