

Os diálogos, os livros didáticos de inglês e novas perspectivas para o ensino/aprendizagem de línguas

Kátia Honório do Nascimento

Submetido em 02 de maio de 2012.

Aceito para publicação em 05 de junho de 2012.

Publicado em 30 de junho de 2012.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 44, junho de 2012. p. 385-406

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Creative Commons Attribution License](#), permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
 - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
 - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
 - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
-

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sábado, 30 de junho de 2012

23:59:59

OS DIÁLOGOS, OS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS E NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Kátia Honório do Nascimento*

RESUMO: *A discussão em torno da autenticidade dos diálogos e da autonomia de aprendizagem presentes nos livros de inglês constitui ponto de partida para nossas reflexões. Ao longo da exposição, argumentamos sobre o papel de ambos na competência comunicativa dos aprendizes. O estudo revela a necessidade de se pensar nas problematizações inerentes à temática, uma vez que dela procede a uma definição de aprendiz centrado, indiviso e consciente de seus atos, associada à noção de competência que pressupõe controle, domínio e autorregulação (NEVES, 2006). Em contraponto, por um viés interdisciplinar, os aprendizes são observados como sujeitos descentrados e desejanter, em contato-confronto com a língua estrangeira ao passarem por um deslocamento identitário quando da sua aprendizagem (BERTOLDO, 2003; CORACINI, 2003).*

PALAVRAS-CHAVE: *livros didáticos; autenticidade; interdisciplinaridade; linguística aplicada.*

1. INTRODUÇÃO

*O sujeito revela-se naquilo que excede.
(GHIRALDELO)*

O presente artigo objetiva refletir acerca dos diálogos e dos livros didáticos (LDs) de inglês. O propósito resume-se em apresentar a trajetória de uma pesquisa sobre os resultados e as análises derivadas (NASCIMENTO, 2000)¹. Conjugadas a esses resultados, novas considerações teóricas são feitas visando repensar algumas questões relativas ao ensino/aprendizagem de línguas, o que demonstra a evolução do pensamento da pesquisadora após o término da pesquisa. Apoiamo-nos nas tendências teóricas da Linguística Aplicada (LA), após sua virada discursiva, e na contribuição de áreas de conhecimento, como a Linguística Crítica (LC), a Análise do Discurso (AD) – em sua vertente francesa, os Estudos Culturais e a Psicanálise.

A virada discursiva da LA acontece quando as pesquisas aplicadas, na esteira das Ciências Sociais, começaram a questionar suas bases epistemológicas e alteraram seu foco de atenção, iniciando nova agenda de investigação (MOITA LOPES, 1998; PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998). Basicamente prescritiva e positivista, a maioria das pesquisas em LA investigava procedimentos relacionados às estruturas da língua, às metodologias de ensino e aos recursos didáticos que propiciassem resultados mais eficazes à aprendizagem de línguas (CAVALCANTI e

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais.

¹ Este artigo expõe os resultados de minha pesquisa de mestrado sobre diálogos nos livros didáticos de inglês intitulada: *O Diálogo nos Livros Didáticos de Língua Inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural?*. A partir dos resultados, novas reflexões são acrescentadas para problematizar a temática e para mostrar o amadurecimento teórico da pesquisadora.

MOITA LOPES, 1991). Suas pesquisas visavam alcançar a competência comunicativa dos aprendizes; mediante isso, a preocupação central dos linguistas consistia em analisar os fenômenos envolvidos durante a aprendizagem de um idioma e em prescrever métodos e técnicas de ensino para se atingir as bases adequadas para que os aprendizes se tornassem proficientes e comunicativamente competentes. Afora, concebiam uma versão de língua padrão marcada pelas imagens ideais de falante nativo e de aprendizagem baseada na imagem do aprendiz bem-sucedido (RAJAGOPALAN, 2003).

Atualmente, uma corrente de pesquisas aplicadas expressa a necessidade de se privilegiar estudos outros que contemplem a natureza dos sujeitos como seres sociais e heterogêneos. Essas pesquisas os compreendem delimitados pela alteridade e afetados por atravessamentos identitários e pelo discurso (CORACINI, 2007; MOITA LOPES, 2006). Surgem como consequência análises sobre os aspectos identitários dos sujeitos e sobre suas práticas sociais e linguísticas. Paralelamente, os sujeitos são determinados como fontes não coincidentes de seus dizeres (NEVES e REIS, 2009). Verifica-se, por conseguinte, uma demanda crescente por enfoques em pesquisas que apresentem um caráter inter/multi/transdisciplinar (SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998).

A interdisciplinaridade enseja explorar fenômenos por outros prismas conceituais, o que concede maior compreensão sobre os problemas do mundo real e das práticas sociais dos sujeitos (SIGNORINI, 1998). Signorini (1998) alega que a LA, nos últimos anos, tem se mostrado por uma imbricação com zonas fronteiriças de conhecimento. A interface a campos teóricos diversos corrobora trabalhos de pesquisa por perspectivas mais aprofundadas. Tal atitude possibilita capturar a realidade dos sujeitos em suas implicações sociais, político-ideológicas e subjetivas; bem diferente da postura positivista até então predominante nas pesquisas aplicadas. Também observa os sujeitos como atores sociais e não somente como objetos, passíveis de análises e investigações. Buscar subsídios interdisciplinares permite “que a LA possa falar à vida contemporânea” (MOITA LOPES, 2006, p. 96). A adoção da interdisciplinaridade como foco para reflexões neste artigo reforça-se pelo que Hooks (1994, p. 13 apud PENNYCOOK, 2006, p. 75)² sustenta: é “o desejo de ‘conhecer’ para além do que está imediatamente perceptível”.

A escolha do tópico remete-se à nossa preocupação com o fato de os livros didáticos serem uma das únicas fontes de material disponível para alunos e professores de línguas (CORACINI, 2011; PERUCHI; CORACINI, 2003). Coracini (2011) enfatiza que professores legitimam suas aulas através dos LDs e muitos os concebem como inquestionáveis. Os livros configuram-se fontes tradicionais para o ensino e são fortemente recomendados, sobretudo, em cursos livres de línguas e em escolas particulares. Souza (2010a) sustenta que os LDs são vistos como um saber já posto e têm um caráter de autoridade. Soma-se a noção de completude dada por eles, corroborando aspectos positivistas de conhecimento e de aprendizagem ideal: “diríamos que há um desejo, uma vontade de apreensão total e, se possível, linear do conhecimento. Trata-se, assim, da ‘ilusão do saber’: total, gradativo, acumulativo” (SOUZA, 2010b, p. 119). Peruchi e Coracini (2003, p. 364) asseveram que, na sala de aula de línguas estrangeiras (LE), os LDs assumem “um papel relevante na constituição da identidade de professores e alunos, na formação de seu imaginário a respeito da cultura do outro, do estrangeiro”.

² HOOKS, Bell. *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

Um segundo motivo faz menção ao que Coracini (2011) enfatiza: há poucos estudos em LA que se ocupam em analisar livros didáticos. Outra motivação indica os diálogos dos livros de inglês – aqui denominados diálogos didáticos (DDs), como um dos tipos textuais mais recorrentes em sala de aula. Com os diálogos, os aprendizes estabelecem contato com a língua falada, razão pela qual eles se transformam em um dos pontos de referência em relação ao seu aspecto interativo oral. Grande parte dos livros de línguas publicados atualmente privilegia o desenvolvimento da habilidade oral. Inseridos nos livros, os DDs são uma das atividades que mais sobressai e pressupõem-se elaborados sob os princípios teóricos da abordagem comunicativa³, cujo objetivo consiste em oferecer situações interacionais/orais autênticas na língua alvo (CHIARETTI, 1993). Na abordagem comunicativa, por exemplo, os diálogos representam conversas telefônicas e em restaurantes e são produzidos sob certas condições: por um lado, são destinados à prática da habilidade oral (RICHARDS, 1980), por outro, ilustram elementos gramaticais e lexicais (CHIARETTI, 1993).

Resultados de pesquisas anteriores demonstram que os diálogos se pautavam por uma concepção mais gramatical (CHIARETTI, 1993; DALACORTE, 1991). A partir dos anos 90, os livros de inglês apontam mudanças relativas à inclusão de proposições da abordagem comunicativa e da autonomia de aprendizagem, acrescentando, nos DDs, marcadores conversacionais típicos da linguagem natural como forma de cooperar para uma maior proficiência na língua alvo. Nos livros didáticos, foram inseridas estratégias de aprendizagem que orientavam os aprendizes a maximizarem suas habilidades comunicativas e sua autonomia, visando a uma *performance* mais aproximada da conversa espontânea (NASCIMENTO, 2000).

Nas amostras analisadas na pesquisa⁴, verificamos modificações incorporadas aos pontos mencionados. Acredita-se na repercussão que essas mudanças geraram no conteúdo dos diálogos e na sugestão de uma imagem de aprendiz bem-sucedido, o que tem influenciado na formação da identidade e da autoestima dos aprendizes e na sua consequente representação sobre o ensino/aprendizagem. Por isso, as considerações aqui depreendidas fazem-se necessárias. Novas observações foram acrescentadas aos resultados da pesquisa, procedidas de leituras mais recentes e que reconsideram questões não pensadas durante a investigação. Certas inquietações determinaram um caminho ainda inexplorado pela pesquisadora e a interdisciplinaridade possibilitou pensar mais consistentemente nessas inquietudes. Conforme Kleiman (1998), questões complexas exigem um olhar investigativo mais amplo. Desse modo, a discussão será delineada por uma intercambiação de teorias, advindas de outras disciplinas, que tomará parte na discussão empreendida neste trabalho com o intuito de ampliar o escopo da análise teórica da temática.

As áreas teóricas citadas servirão de apoio às ponderações desenvolvidas a fim de que possamos pensar sobre os preceitos da autenticidade dos DDs, da competência e da autonomia dos aprendizes. Seus propósitos procedem a uma definição de aprendiz

³ Nos livros pesquisados, os autores afirmam reproduzirem a fala autêntica da língua alvo e as expressões comuns usadas em situações reais do cotidiano.

⁴ O material analisado para a pesquisa compôs-se de uma seleção de livros de inglês, publicados por editoras estrangeiras e adotados em escolas de línguas e faculdades de Letras. O critério de escolha dos livros foi orientado pela afiliação teórica a que os autores se referiam terem adotado e por se mostrarem mais suscetíveis à adoção das novas abordagens de ensino/aprendizagem. Privilegiou-se a abordagem comunicativa por ser uma das mais relevantes e que marcou transformações expressivas para o ensino/aprendizagem de LI nas últimas décadas. Consideramos, ainda, a inserção de seções que orientavam aprendizes a serem mais autônomos.

centrado e consciente de seus atos, associada à noção de competência comunicativa que pressupõe controle, domínio e autorregulação (NEVES, 2006). Para tanto, observaremos como aprendizes de línguas são sujeitos descentrados e desejanter, em constante contato-confronto com a LE e com os pressupostos teóricos de aprendizagem de línguas (BERTOLDO, 2003; CORACINI, 2003). O objetivo deste artigo resume-se ao que Moita Lopes (2006) assevera: precisamos mudar a posição do sujeito da LA e colocá-lo no foco de discussões que o historicizam e o ressignificam.

2. OS RESULTADOS DA PESQUISA E OUTRAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1. *Os diálogos dos livros de inglês, a autenticidade e os resultados de pesquisa*

Os diálogos didáticos consistem em uma das formas primeiras pelas quais os aprendizes desenvolvem suas aptidões orais e comunicativas na língua alvo. Eles representam aquelas interações realizadas em situações controladas em sala de aula para treinar habilidades orais (RICHARDS, 1980). Por isso, procura-se uma aproximação com a conversação natural e persegue-se uma maior autenticidade nesses para que simulem a fala real da LE, pressupostos da abordagem comunicativa. Para Nunan (1999), a autenticidade refere-se às marcas discursivas típicas da língua alvo que ocorrem em contextos naturais de uso. Essas marcas expressam a língua real utilizada pelos falantes nativos, não tendo objetivos metacognitivos e didáticos. Em relação aos materiais autênticos, Richards (2001) declara que estes se referem aos textos (orais e escritos) que não foram especificamente elaborados com fins pedagógicos. Harmer (1991, p. 146 apud TAYLOR, 1994, p. 02)⁵ complementa nossa discussão ao afirmar que os textos autênticos são aqueles criados para os falantes nativos e não para os aprendizes de línguas. Em nossa pesquisa, concluímos que, para garantir esse caráter de autenticidade e de legitimidade, os DDs deveriam ter marcas de oralidade próprias da conversação natural (NASCIMENTO, 2000).

Contrariamente, pelos resultados da pesquisa, constatamos que os diálogos continuavam influenciados pelas abordagens anteriores à abordagem comunicativa. Esse fato é ilustrado pela ocorrência de letras do alfabeto para identificação dos falantes, pelos turnos de fala sem interrupções, pela repetição de sentenças e uso excessivo da forma em detrimento da função da língua. A persistência desses indicadores apontou um dado revelador: os diálogos dos livros de inglês continuavam a ser organizados com fins pedagógicos⁶. Esses eram modelos simplificados e estruturados da fala natural, aos quais os aprendizes deveriam seguir para terem sucesso na aprendizagem. A maioria dos livros pesquisados faz dos diálogos um pretexto para reforçar tópicos, tais como os

⁵ HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching: new edition*. London: Longman, 1991.

⁶ Os livros analisados na pesquisa foram: *Open house, come in!*, de Whitney (1998); *True colors 1*, de Schoenberg e Maurer (1998); *English file 1*, de Oxenden e Seligson (1997); *Lifelines intermediate*, de Hutchinson (1997); *Move up starter*, de Greenall (1997); *Headway elementary* (1996) e *New headway English course* (1996) de Soars e Soars; *Transitions 1*, de Lee (1996); *Atlas 1*, de Nunan (1995); *True to life elementary*, de Slater e Collie (1995); *Activate your English*, de Sinclair (1995); *Headway intermediate*, de Soars e Soars (1993) e *Interchange 1*, de Richards, Hull e Proctor (1990).

pontos gramaticais ou vocabulário novo. Apesar de os livros de inglês da pesquisa anunciarem que os aprendizes irão lidar com diálogos autênticos e que seguem as linhas da abordagem comunicativa e da autonomia de aprendizagem, esses, no geral, possuem amostras estruturadas da conversa natural, mesmo nos materiais destinados aos níveis mais avançados de aprendizagem (NASCIMENTO, 2000). Vejamos exemplos retirados do corpus da pesquisa:

Diálogo didático para apresentação de ponto gramatical:

Write the correct form of the verb *to be*.

Use *am, is or are*.

Mary Hello. My name is Mary.

Justin Hi. I (1) _____ Justin.

Mary How old (2) _____ you?

[...]

Amostra 69 - Fonte: OPEN HOUSE, COME IN! (1998, p. 18)

Diálogo didático com repetição de enunciados:

Sally What's your favorite car, Max?

Max My favorite car? A Porsche, I think. Yes, a Porsche.

Sally And what's your favorite TV program?

Max The X files. What about you? Who's your favorite actor?

Sally It's Arnold Schwarzenegger.

Max Arnold Schwarzenegger, I see. And what's your favorite band?

[...]

Amostra 20 - Fonte: MOVE UP STARTER (1996, p. 84) - meu sublinhado

Diálogo didático com turno de fala estruturado:

Dad Morning! Did you sleep well?

Emma Yes, I did.

Dad Do you want any breakfast?

Emma No, I don't. I'm not hungry.

Dad Oh. Have you fed the cat?

Emma Yes, I have.

[...]

Amostra 23 - Fonte: NEW HEADWAY ENGLISH COURSE (1996, p. 126)

Por outro lado, a recorrência de marcadores conversacionais nos livros examinados demonstra que houve uma incorporação nos materiais de ensino, com a clara presença de marcadores típicos da conversa natural, como os sinais de tomada de turno, de mudança e volta ao tópico e de abertura e encerramento. Notam-se alterações significativas, como o uso de linguagem informal e expressões coloquiais, de ênfase no

uso e não na forma e a quebra da sequência rígida dos turnos de fala (NASCIMENTO, 2000). Perceba algumas ocorrências nos excertos abaixo:

Diálogo didático com uso de linguagem informal:

Marcia It doesn't matter. I should have known better than to rely on you in the first place.

Joe Marcia. ... Marcia! Oh damn.

Amostra 132 - Fonte: LIFELINES (1997, p. 141) - meu sublinhado

Diálogo didático com expressões que indicam surpresa:

Bill Well, well, well. I don't believe it. It's Kathy, isn't it?
Kathy Wallis?

Kathy Bill Jordan. How lovely to see you. I haven't seen you since - oh, when was it? - Sam and Laura's wedding.

Bill Yes, that's right. That must be nearly fifteen years now. Good heavens! Doesn't time fly?

[...]

Amostra 134 - Fonte: LIFELINES (1997, p. 134) - meu sublinhado

Diálogo didático com quebra da sequência pergunta e resposta:

[...]

Martin: So, er, Ogniana, that's an unusual name! Where are you from?

Ogniana: I come from Bulgaria. Sofia, in fact. I told you in my letter.

Martin: Oh, right, yes. Hey, I was in your home town last summer.

Had a great time. The people ...

Ogniana: You were in Sofia last summer?

Martin: Yes, that's right.

Ogniana: Did you like it?

[...]

Amostra 204 - Fonte: ACTIVATE YOUR ENGLISH (1995, p. 87) - meu sublinhado

2.2. Os diálogos didáticos: caracterização de um gênero, controle, estruturação, eficácia e eficiência

Ao longo da pesquisa fomos ponderando sobre o papel dos DDs na aprendizagem de LE e concluímos que esses expõem os aprendizes a algumas nuances da língua alvo, tendo o papel de propiciar uma visão panorâmica, porém controlada e limitada do uso do discurso oral natural. Os DDs, nessa linha de pensamento, funcionam como o meio mais comum, em sala de aula, de contato com padrões de fala da língua. É nesse contexto que os aprendizes ouvem diálogos para depois interagirem na LE. Tanto aprendizes quanto professores aceitam que, pelos diálogos, venham a adquirir competência comunicativa. Sob um enfoque comunicativo, estes sinalizam aos

aprendizes como reproduzir em inglês, de forma eficaz e bem sucedida, instruções, convites e solicitação de informações. Para se evitar as dificuldades inerentes à fala e guiadas por uma meta pedagógica, as conversas naturais são adaptadas para os LDs, pois estas são delineadas por traços difíceis de serem reproduzidos nos livros, como o contexto de fala, as ações e os gestos (NASCIMENTO, 2000). Vejamos um extrato:

Conversação espontânea:

[...]

«S01» Right now it's your end now

«S02» Oh I see right okay

[4 secs]

«S02» No too much

40 «S01» There ... what's that in the middle?

[5 secs]

«S02» Oh it's

[2 secs]

«S03» Found some more legs

[...]

Amostra 164 - Fonte: McCARTHY; CARTER (1997, p. 56)

Por esses motivos, preferem-se frases completas e turnos de fala estruturados e simplificados, distante da imprevisibilidade e da espontaneidade do discurso oral. No livro texto, os diálogos discorrem sem interrupções repentinas. Cada falante espera seu turno, respeitando a vez do outro interlocutor. Esses são mais compreensíveis e mais previsíveis que os espontâneos. Por seu caráter pedagógico, os diálogos têm uma função muito específica: expor os aprendizes a padrões controlados da língua simulando parcialmente um contexto real de fala. Pretendem, ainda, levar os aprendizes a treinarem a língua e os professores a os utilizarem como ferramenta para o ensino da LE. Os DDs são (de)limitados por condições determinadas e são organizados para as atividades de conversação em sala de aula, cujo êxito maior está na (re)produção e na aproximação da fala do nativo.

Nesse raciocínio, os diálogos não cumprem o papel destinado a eles, isto é, o de retratar a língua alvo com fidelidade, como os autores dos livros anunciam. As pesquisas aplicadas contemplam a função dos diálogos sob a ótica da abordagem comunicativa, cujo enfoque recai sobre a constante exposição a textos autênticos e suas práticas sociais como garantia de competência comunicativa maior. O aparente impasse tem menos implicações se repensarmos os fundamentos teóricos do ensino/aprendizagem de LE pautados pela competência comunicativa e pela busca de proficiência e autonomia.

Nesse ínterim, as áreas de saber citadas cooperam para nossa reflexão e levam-nos a concluir que a premissa da reprodução da conversação natural pelos DDs e sua autenticidade se torna menos premente, já que outras questões se fazem presentes. Com a contribuição das áreas, vê-se que esses argumentos, como itens indispensáveis para se adquirir competência comunicativa, perdem força. A razão refere-se à competência comunicativa perfeita e à representação do falante nativo como ideal que conduzem a uma eficácia na aprendizagem para que os aprendizes - de modo eficiente - possam se tornar proficientes como o falante nativo (RAJAGOPALAN, 2003). As implicações

dessas premissas dizem respeito às representações criadas acerca do aprendiz bem-sucedido que acaba por (des)orientar a autoestima dos aprendizes não bem-sucedidos e por homogeneizá-los (BERTOLDO, 2003; NEVES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003). Além de contemplá-los por um ponto de vista positivista, não os concebendo como sujeitos sócio-históricos que possuem posicionamentos discursivos e atravessamentos identitários e são por esses influenciados e deslocados (CORACINI, 2007).

3. NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS: ALGUMAS INSTABILIDADES NO PROCESSO

3.1. A autenticidade dos diálogos didáticos e a autonomia de aprendizagem, a competência comunicativa e o aprendiz bem-sucedido

Os livros de inglês analisados em minha pesquisa apontam para uma disposição a contemplar diretrizes a partir da abordagem comunicativa e da autonomia de aprendizagem. Cumpre reconhecer que alguns dos diálogos analisados incorporaram um maior número de particularidades da conversação pela presença de marcadores, como os turnos de fala interrompidos e as expressões informais (NASCIMENTO, 2000). No entanto, seus diálogos não se ajustam tanto a essas diretrizes. Embora os livros sejam apresentados como sendo elaborados de acordo com essas abordagens, seus diálogos exibem traços que contrastam com suas proposições, manifestando-se muito mais didáticos que autênticos. Há um número significativo de diálogos cujas marcas sugerem que eles são muito mais um jeito de manifestar estruturas linguísticas controladas, com um propósito comunicativo para atender aos pressupostos da abordagem comunicativa que amostras representativas da conversação natural. Eles contêm simplificações porque, como certifica Widdowson (1991), estão inseridos no ambiente da sala de aula e servem a fins pedagógicos, criando a ilusão de um contexto real de fala. Podemos perceber que os DDs constituem um gênero específico direcionado a atender às atividades de aprendizagem, sendo controlados para esses fins. Vejamos:

Diálogo didático com propósito comunicativo:

Tourist Man Could you tell me the way to the station?

Man Yes, of course. Go straight on, Turn left. Go past the town hall and it's on the right.

Tourist Er, could you say that again, please?

Man Go straight on. Turn left. Go past the town hall. It's on the right.

[...]

Amostra 161 - Fonte: ENGLISH FILE 1 (1997, p. 128)

Com isso, podemos questionar a legitimidade do pressuposto de que se ensina em sala a linguagem natural dos falantes nativos. Conforme mostrado, a maioria dos aprendizes entra em contato com a língua alvo em sala de aula, pelos livros-texto e seus diálogos e esses acabam sendo a referência de aprendizagem em relação ao que seja o

discurso oral, mesmo sendo limitados aos seus fins pedagógicos. Já a autonomia de aprendizagem orienta a discussão sobre a autenticidade nos materiais didáticos e desloca o foco de atenção da língua e da forma para os aprendizes. Rubin (1987) alega que, no final da década de 70 e início da década de 80, houve uma alteração na ótica da abordagem de ensino de LE. Os linguistas aplicados começaram a investigar como aprendizes podiam efetivar a aquisição da língua alvo. Iniciaram pesquisas para detectar suas estratégias, motivação, estilo e nível de proficiência. Mais tarde, isso levou a uma nova ótica de abordagem de ensino/aprendizagem: a autonomia do aprendiz. O conceito de autonomia é definido por alguns linguistas como um processo de independência, responsabilidade e conscientização dos aprendizes em relação à sua aprendizagem em termos de estratégias que possam aproximá-los do perfil de um aprendiz bem-sucedido.

Benson e Voller (1997) apontam que o termo autonomia conecta-se aos ideais do liberalismo que emergiram no século 20, nas áreas de filosofia, política, psicologia e educação. Seguindo esses ideais, os indivíduos adotam esses preceitos e os embute nos conceitos de autonomia a fim de desenvolver a habilidade de tomar suas próprias decisões a respeito de suas experiências de aprendizagem. Nesses moldes, a abordagem da autonomia preconiza que os aprendizes não contam somente com as ferramentas tradicionais de ensino, pelo contrário, eles têm disponível uma série de recursos que utilizam para melhor desenvolverem a aprendizagem. Essa abordagem os auxilia a se exporem a fontes mais autênticas de interação⁷ e os orienta à conscientização da aprendizagem. Dickinson (1987) atesta que através da autonomia, os aprendizes planejam e avaliam seus estudos e esses têm capacidade para escolher materiais que ampliem seu campo de estudo autônomo e que ofereçam amostras mais autênticas e menos restringidas da conversação natural.

Gail e Sinclair (1989) ressaltam que o objetivo da autonomia é fazer com que os aprendizes percebam o que condiciona uma aprendizagem eficaz por uma gama de estratégias que facilitam o desenvolvimento de sua proficiência. A autonomia se baseia em como aprender e não exclusivamente em o que aprender. Isto se configura na possibilidade de os aprendizes administrarem o próprio estudo e terem mais consciência acerca de seus limites, focalizando os aspectos em que estão deficientes. Essas habilidades os ajudam a definir objetivos e a exprimirem-se sobre suas atitudes e preferências, escolhendo o que aprender e como fazê-lo.

Um dos resultados apontados na pesquisa revela que um número significativo de livros do *corpus* analisado se atenta às características limitadas dos diálogos e traz sugestões de outras fontes que podem fazer dos aprendizes usuários mais efetivos e proficientes (NASCIMENTO, 2000), o que demonstra como esses materiais de ensino ainda estão fortemente arraigados a preceitos que primam pelo controle, pela estruturação, pela eficácia e eficiência, conceitos ligados a uma concepção cartesiana. A autonomia não desloca o foco de atenção da autenticidade e da imagem do falante nativo e do aprendiz bem-sucedido como modelos ideais, visto que orienta os aprendizes a terem contato com fontes mais autênticas e menos limitadas de interação oral a fim de adquirirem mais proficiência e competência comunicativa. Vimos que esta abordagem está fortemente voltada para a figura do aprendiz bem-sucedido, centrado, indiviso, capaz de ter visão e controle sobre sua própria aprendizagem (BERTOLDO, 2003).

⁷ As fontes externas aos livros e que favorecem o acesso a amostras da língua alvo com interações mais espontâneas são: os laboratórios de aprendizagem de línguas, os filmes, as redes sociais e as ferramentas de bate-papo como o *MSN* e o *Yahoo Messenger* e o *Skype* (NASCIMENTO, 2000).

3.2. O aprendiz de línguas como sujeito cartesiano, a apoteose do nativo, a visão pós-moderna de sujeito e as instabilidades no meio do caminho

Bertoldo (2003) alega que a autonomia e, por extensão, o conceito de competência comunicativa se apóia na concepção de aprendizes que se autocontrolam. Os aprendizes são delineados como sujeitos conscientes e intencionais, que gerenciam sua aprendizagem. O pesquisador acredita que essa postura fundamenta-se no discurso da modernidade e na concepção do “sujeito que se autodirige, se automotiva, no sujeito racional, sujeito capaz de exercer um agenciamento individual” (BERTOLDO, 2003, p. 85). Em contraponto, temos a “visão pós-moderna, em que se enfatiza um sujeito descentrado, construído pela linguagem, por discursos, desejos e por seu inconsciente” (BERTOLDO, 2003, p. 85). A pós-modernidade trata o sujeito como heterogêneo, cujas principais características são a incompletude e a falta (CORACINI, 2007), o que parece ir de encontro aos princípios da autonomia de aprendizagem relativos ao aprendiz consciente e auto-centrado.

Nesse ponto, a Linguística Crítica traz subsídios importantes aos resultados provenientes da pesquisa. Nas últimas décadas, essa área tem influenciado o debate acerca das implicações para o ensino de LE (PENNYCOOK, 2006; RAJAGOPALAN, 2003) e iluminam a argumentação relativa à representatividade e à autenticidade dos DDs em relação à conversação espontânea. A LC nomeia itens como a heterogeneidade dos falantes e a descrença no falante nativo como parâmetro ideal para a proficiência na língua alvo. Essa situação choca-se com a questão de que a aquisição de uma língua se expressa em redefinições de identidades (RAJAGOPALAN, 2003). Logo, uma competência linguística semelhante à dos falantes nativos deve ser repensada, já que outros fatores vêm à tona para pôr em xeque tal validade. Rajagopalan (2003) assegura que conceitos como esse desconsideram pontos relevantes como a autoestima dos aprendizes face à falta de competência perfeita. O forte apelo desse conceito alude-se a um falante de línguas ideal. O linguista afirma que o discurso da autenticidade surge para reforçar a imposição de uma competência comunicativa amparada na competência do falante nativo como perfeita. Isso se baseia no entendimento de que é esse quem legitimamente tem autoridade e proficiência linguística, cabendo aos aprendizes a tarefa de aproximarem-se o máximo possível de seu perfil de falante legítimo e autorizado (RAJAGOPALAN, 2003). O ensino de LE sempre esteve atrelado a um conceito de falante nativo estimado como “cartesianamente onipotente” e marcado “por um grau de veneração desmedida”, em uma “verdadeira ‘apoteose do nativo’” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Havia também um corolário da premissa inicial – não explicitado como tal, mas sempre tomado como um pressuposto no campo de ensino de línguas: nenhum falante não-nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. Isso naturalmente levou à consequência de que o ensino de língua estrangeira fosse, durante muito tempo, considerado um empreendimento com um objetivo inatingível – não só na prática, como também em princípio. Daí as constantes propostas de melhorar a autenticidade do material didático na esperança de que a distância entre o objetivo almejado e o resultado efetivamente alcançado fosse cada vez mais diminuído (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67).

Essas prerrogativas conduziram o ensino de LE por um bom tempo e trouxeram como consequência um grupo considerável de aprendizes com estima baixa e “envergonhados de sua própria condição linguística” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68), já que sua produção estava aquém do ideal vislumbrado pelos linguistas aplicados e pelos professores de línguas. Essa situação revela o caminho errôneo do ensino de LE quando esse se apóia em conceitos que não levam em conta a diversidade e as instabilidades no percurso para aprender uma nova língua. Rajagopalan (2003, p. 62) defende que a LA tem, de modo geral, “dificuldade em aceitar a tese de que nossa identidade linguística se caracteriza por instabilidades [...], onde as eventuais instabilidades são tipicamente tratadas ou como sinais de desvio ou como evidenciando simples falta de competência”. Porquanto, devemos nos atentar para o fato de que os aprendizes de línguas, ao iniciarem seu processo de aquisição de LE, passam a tomar parte em um processo de redefinição de identidades, figurando-se no que Rajagopalan (2003, p. 69) acredita: a LE não se configura somente em instrumento de comunicação para os aprendizes, esta se define como “a própria expressão das identidades de quem delas se apropria”.

Os aprendizes de línguas se encontram, pois, redefinindo suas identidades e julgá-los não competentes comunicativamente demonstra um meio equivocado de compreender e proceder ao ensino de línguas (RAJAGOPALAN, 2003). Quando estabelecemos como parâmetro de ensino/aprendizagem de LE a autenticidade dos DDs, o auto-gerenciamento da aprendizagem e as características de um aprendiz bem-sucedido e de um falante nativo como ideais, homogeneizamos os aprendizes como sujeitos cartesianos e deixamos de ponderar sobre as instabilidades e as implicações envolvidas no seu processo de aprendizagem. Ainda, “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro”, diz Revuz (1998, p. 227). Essa assertiva explicita uma relação da identidade dos aprendizes em contato-confronto com a alteridade (BERTOLDO, 2003). Desse contato, às vezes confronto, emergem conflitos, desejos e sentimentos que evidenciam as subjetividades dos aprendizes e, sobretudo, salientam suas representações simbólicas e imaginárias, suas identificações com o Outro e as (re)definições de suas identidades, o que revela a complexidade desse assunto.

3.3. Os novos rumos da LA e as identidades segundo os Estudos Culturais

Ao pesquisarmos indivíduos lidamos com diversos fatores, como suas subjetividades e emoções, suas identidades e sua relação com o Outro. Esses elementos os delineiam e, ao mesmo tempo, os singularizam. Mediante essas relações complexas, há que se pensar em pesquisas aplicadas que contemplem a natureza social e fragmentada dos sujeitos, o que se traduz em investigações que vão além dos limites tradicionais positivistas que as regem. Moita Lopes (2006) esclarece que as pesquisas na área devem perceber os indivíduos como sujeitos da linguagem que se revelam imbricados por discursividades e subjetividades e que esse fator afeta quaisquer análises e considerações daí derivadas.

Pennycook (1998, p. 25) acredita que “determinados aspectos particulares da Linguística Aplicada são frutos da era modernista” e que ainda existe na área uma crença sólida nos princípios do pensamento iluminista, com uma forte tendência ao positivismo o qual exige que conceitos e teorias tenham como referência algo observável e que possa passar por experimentos e testagem como forma de validar

fenômenos investigados. O pesquisador declara ainda haver, nesse sentido, uma desvinculação das pesquisas aplicadas em relação a questões históricas, sociais, culturais e/ou políticas. Essa atitude gera uma tendência a uma linguagem eminentemente apolítica e a-histórica, onde o sujeito e o objeto se confundem, postulando uma noção de objetividade vinculada a modelos baseados em métodos científicos e estatísticos.

Por outro lado, Moita Lopes (2006) indica que certas pesquisas em LA estão seguindo novos rumos ao se orientarem por interesses outros e ao proporem uma interface com áreas diversas do conhecimento. Essa proposta perpassa por uma conjunção a campos teóricos e alude-se a um diálogo de natureza inter/transdisciplinar de produção de conhecimento que vinga-se com os empréstimos entre disciplinas. Por essa interface, os estudos em LA têm agora “um outro modo de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 1998, p. 113) que se torna eticamente mais comprometido e socialmente mais responsável. Os novos rumos tomados levam as pesquisas aplicadas a exprimirem uma preocupação por investigações caracterizadas por uma responsabilidade social, uma vez que estas se definem por um contexto de aplicação para os fenômenos estudados e “um retorno de seus resultados para a prática social” (MOITA LOPES, 1998, p. 124). Um fator adicional tem relação com as análises de natureza interpretativista baseadas na afirmativa de que o “que é específico no mundo social é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo ser humano, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta” (MOITA LOPES, 1998, p. 125).

Por conseguinte, há uma necessidade de se desenvolver pesquisas por esse prisma, haja vista a natureza social dos sujeitos que é afetada por e em suas práticas sociais e discursivas. Além do fato de que em um contexto pós-moderno, os sujeitos supõem-se fragmentados, contraditórios e conflitantes e, por isso, as pesquisas aplicadas devem percebê-los não mais como homogêneos, descorporificados e sem sócio-história (MOITA LOPES, 2006). Logo, os estudos em LA concentram-se nos aspectos identitários dos sujeitos e em suas experiências no mundo social. Os sujeitos têm, por exemplo, suas experiências problematizadas à luz de suas relações com o Outro (CORACINI, 2007; HALL, 2011).

As mudanças em curso levam as pesquisas aplicadas a contrapor a figura do sujeito moderno, uno e indiviso, ao sujeito pós-moderno, heterogêneo e clivado. Este sujeito múltiplo e cindido deve ser compreendido à luz de suas discursividades (HALL, 2011). O pós-modernismo, em seu contexto fluido e líquido, utilizando-se de dizeres de Zygmunt Bauman (2005), salienta essas redefinições que colocam os sujeitos diante de interações sociais que exigem novas e diferentes identidades. Afora, acabam por repaginar e por desestabilizar a noção de identidade una, estável, completa, que se fragmenta em inúmeros eus (GIDDENS, 2002). Hoje, vivem-se tempos em que “cada vez mais se atinge as bases da [...] constituição do eu”, pondera Giddens (2002, p. 170). Na realidade, o que os sujeitos têm de sentido de si mesmos, fragmenta-se em “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2006, p. 13). Essas identidades possíveis salientam este período de indeterminações e de instabilidades, o que indica que, antes, quando tínhamos “algo que se supunha ser fixo, coerente e estável”, hoje se desloca como a “experiência da dúvida e da incerteza” (HALL, 2006, p. 13).

Os Estudos Culturais veem as identidades como construções sociais - um complexo relacional que se completa pelas referências dos sujeitos no grupo onde vivem e pela relação com o outro. A identidade medeia os sujeitos e, em uma esfera

maior, diz de um coletivo e do desejo de pertencimento a essa coletividade. Também fala do desejo que os outros os aceitem, levando os indivíduos a comprazerem-se nessa aceitação e a darem uma significação à sua identidade. Hall (2011) examina as identidades construídas pela diferença com o outro, pela desestabilização daquilo que se deixa de fora – pela *différance*. As identidades remetem-se ao “reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta” que se cria sentido para si mesmo. “Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’”, afirma Hall (2011, p. 110). Nesse caso, concluímos que os sujeitos são sujeitos da falta e que, invariavelmente, o Outro o completa. Nesse momento, qualquer posicionamento nas pesquisas aplicadas que não seja sensível a essas questões deve ser questionado e repensado. Por esses motivos, a proposta neste artigo foi problematizar os resultados da pesquisa sobre os DDs, sua autenticidade e a autonomia dos aprendizes, uma vez que observam conceitos e paradigmas sob um ponto de vista objetivo e cartesiano quando essas questões necessitam ser (re)pensadas sob uma noção mais amplificada.

3.4. O sujeito desejante e da falta: descentração e gozo

Após as problematizações expostas, algumas outras questões necessitam ser discutidas, pois se colocam prementes ao afetar incisivamente na composição da identidade dos aprendizes e no modo de representação que esses possuem em relação ao processo de aprendizagem. Os fios condutores para esta reflexão estabelecem-se a partir de teóricos da LA e se utilizam dos subsídios teóricos da AD francesa e da Psicanálise (BERTOLDO, 2003, 2009; CORACINI, 2003, 2007, 2011; GRIGOLETTO, 2006; NEVES, 2006; NEVES e REIS, 2009; REVUZ, 1998). Para compreender esse processo, precisamos perceber os aprendizes para além de uma orientação positivista. Conforme vimos, há uma corrente de pensamento na LA que os define por uma visão logocêntrica, em que esses são percebidos como racionais e centrados. Os aprendizes são capazes de se orientar para terem sua própria autonomia e se tornarem mais conscientes sobre as estratégias de aprendizagem adequadas, a fim de que a proficiência na língua seja alcançada. Em adição, eles suprem a deficiência dos DDs em relação à maior autenticidade ao buscarem amostras mais autênticas da língua alvo fora do contexto formal de ensino (NASCIMENTO, 2000). Bertoldo (2009) argumenta que essa corrente teórica defende que os problemas enfrentados no ensino/aprendizagem de línguas podem ser solucionados pela conscientização e tomada de atitude por parte dos aprendizes. Acrescenta-se a crença de que esses, ao se fazerem autônomos, podem chegar a ser mais proficientes e bem sucedidos.

A essa teoria opomos uma concepção de sujeito heterogêneo e disperso, pois que é constituído, em sua dimensão enunciativa, na historicidade do dizer, através da interpelação ideológica, e cindido na própria estruturação do seu inconsciente. Ao ser interpelado pela ideologia, o indivíduo transforma-se em sujeito e o seu dizer adquire sentido, ao ressignificar dizeres das formações discursivas que o constituem. Por ser atravessado pelo inconsciente, esse sujeito é constituído pelo estranhamento fundamental de si diante do Outro do inconsciente, de modo que se trata de um sujeito cindido e fragmentado na sua base (GRIGOLETTO, 2003, p. 224-225).

Outra perspectiva de análise leva em conta os sujeitos como indivíduos descentrados, cindidos e compostos pela alteridade. Eles são entendidos como produzidos no discurso e ordenados pela linguagem (BERTOLDO, 2009; CORACINI, 2007). Um ponto atribui-se ao seu contato-confronto com a LE em uma relação amorosa e de medo, de repulsa e desejo pela língua e pelo Outro estrangeiro (BERTOLDO, 2003; CORACINI, 2003; NEVES, 2006). Nos domínios da AD francesa, por exemplo, temos que “o sujeito se aliena à linguagem, que passa a mobilizar a sua constituição, uma vez que tudo que se pode saber dá-se pela via do discurso” (NEVES e REIS, 2009, p. 229). Os indivíduos são percebidos como sujeitos (e)feitos de sentido e da linguagem que criam representações sobre a língua e sobre a aprendizagem (GRIGOLLETO, 2003; NEVES e REIS, 2009). Tais representações – da ordem do imaginário, medeiam suas identidades e os determinam. Acreditamos que essas variáveis têm um peso fundamental na (des)construção da identidade dos aprendizes de maneira a diminuir/aumentar sua autoestima e a influenciar e/ou comprometer sua aprendizagem.

A AD francesa apresenta-se como uma via para se entender estes sujeitos-aprendizes e suas representações e, por extensão, compreender suas identidades e como eles se posicionam diante da experiência de encontro com a alteridade. Por isso da importância de se repensar a questão do aprendiz bem-sucedido e do falante nativo como parâmetros ideais a serem considerados pelos aprendizes, posto que esses figuram-se na alteridade em sua aprendizagem e criam tensões e conflitos. Essa relação conflitante remete-se à noção do Outro como sendo aquele (ou aquilo) que eu não sou, mas do qual dependo para minha existência (GRIGOLETTO, 2006).

Uma das vias para se entender essas implicações também se refere à investigação das ideologias que subjazem aos discursos pertinentes ao ensino/aprendizagem de LE (CORACINI, 2007; NEVES e REIS, 2009) como, por exemplo, a do discurso da excelência na proficiência apoiada na produção linguística e discursiva do falante nativo e da meta a ser atingida como aprendiz bem-sucedido. Um caminho adicional é o da análise do intradiscurso – aquela dimensão que se mostra aparente no fio do discurso e abrange o já-dito. Outro é o do interdiscurso – aqueles fragmentos de outros discursos que nos compõem e fazem parte de nossa memória discursiva (CORACINI, 2007). Podemos, com isso, verificar como os dizeres dos aprendizes contêm fragmentos de discursos que “falam” de si e da aprendizagem.

O interdiscurso são as inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, enfim, do outro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecem. Essa rede conforma e é conformada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade (CORACINI, 2007, p. 9).

Na perspectiva psicanalítica, os sujeitos são vistos como aqueles indivíduos cindidos, permeados pelo inconsciente e enredados “na busca do objeto de seu desejo” (NEVES e REIS, 2009, p. 240). Este objeto de desejo traduz-se em falta e incompletude, uma vez que se pauta pela vontade dos sujeitos em ter o reconhecimento do Outro. Para Grigoletto (2006, p. 15), as identidades são formadas por esses elementos, o que culmina em uma “relação inescapável e necessária com a alteridade”. Segundo Revuz (1998), os sujeitos vivenciam um entrelaçamento de conflitos e desejos cuja trama é composta pela LE e pelo Outro estrangeiro. Geralmente, o que se percebe é

este desejo de reconhecimento do Outro através da proficiência na língua e da possibilidade de inserção em uma outra discursividade: a da língua estrangeira (BERTOLDO, 2003). No imaginário dos aprendizes, essa discursividade pode estar sendo relacionada a algo visto mais positivamente, sendo assim, mais preferível. E o estrangeiro surge em seu imaginário como aquele que tem autoridade na língua que fala: “o falante nativo sabe sua língua e pronto” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67).

Ao aprender uma língua estrangeira, os aprendizes se identificam com essa discursividade que designa uma “nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito” (NASIO, 1995, p. 101 apud BERTOLDO, 2003, p. 92)⁸. Ghiraldelo (2003, p. 65), citando Prasse (1997, p. 71)⁹, ressalta que esse sujeito novo torna-se desejante de completude ao resvalar na língua do Outro, no “desejo de ocupar o lugar do outro, por meio da língua do outro, lugar simbolicamente representado pelas riquezas do outro e pelo desejo de gozar como o outro goza”, num sentido psicanalítico de gozo como “fruição de alguma coisa”. Tal assertiva condiz com o que Prasse (1997 apud BERTOLDO, 2003) trata sobre o desejo de aprender línguas estrangeiras: é a inveja da forma como o Outro goza. Revuz (1998, p. 227) declara que “quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento em relação à comunidade de origem”. Isso gera um conflito para os aprendizes que desestabilizam suas identidades e passam, então, a experienciar um entrelugar (CORACINI, 2007).

Todas essas implicações influenciam na (des)construção da identidade dos aprendizes, visto que esses pautam sua aprendizagem por um perfil de falante nativo idealizado, pela proficiência na LE, pela figura do aprendiz bem-sucedido e pelo conceito de autenticidade de textos orais, cujos parâmetros se definem em relação à conversação dos falantes nativos. Todas essas variáveis se baseiam em uma perspectiva cartesiana de sujeito. Contudo, como vimos, a aprendizagem de uma língua estrangeira pauta-se por outras ocorrências, pois envolve indivíduos descentrados e desestabilizados na nova língua, visto que o Outro estrangeiro instaura e provoca neles um desejo pelo seu desejo, isto é, pelo seu gozo. Isso faz emergir pontos de (des)identificação dos aprendizes com a língua estrangeira e os faz vivenciar um contato-confronto com a mesma, já que essa os insere em uma discursividade outra que os leva a oscilar em um entrelugar. Nessas relações complexas entre o desejo de transformar-se no Outro e de ser/estar em uma coletividade/discursividade outra, os aprendizes passam por uma experiência de estranhamento, tomando emprestadas as palavras de Revuz (1998). Assim, se defrontam com a realidade de não serem falantes nativos na língua alvo, o que os desestabiliza por se situarem entre o real e o desejado.

Bertoldo (2003, p. 115) defende que “o processo de inscrição de um sujeito em uma língua estrangeira, entendido nessa perspectiva, traz a possibilidade de problematização da noção de ‘aprendiz bem-sucedido’”. De forma similar, podemos problematizar a questão da autenticidade dos DDs e da proficiência baseada no ideal de falante nativo. Tais condições influem na autoestima daqueles aprendizes que não conseguem atingir este padrão de excelência, criando, nesse sentido, um ponto de bloqueio em sua aprendizagem (REVUZ, 1998).

⁸ NASIO, Juan David. *Os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

⁹ PRASSE, Jutta. O desejo das línguas estrangeiras. Tradução D. D. Estrada. *Revista Internacional. A Clínica Lacaniana*, ano 1, n. 1, p. 63-73, jun. 1997.

As teorias que trabalham com a noção de ‘aprendiz bem-sucedido’ correm o risco de não cumprirem seus objetivos, tendo em vista o fato de que, dada a complexidade que envolve a inscrição de um sujeito em uma língua estrangeira, não trabalhar no sentido de detectar qual é o ponto de bloqueio que impede uma relação de aprendizagem dessa língua, deixa, a nosso ver, uma lacuna que a noção de ‘aprendiz bem-sucedido’ não pode preencher (BERTOLDO, 2003, p. 116).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os diálogos didáticos de livros de inglês. Foram apresentadas reflexões sobre os diálogos, tendo como ponto principal a discussão em torno da autenticidade dos mesmos. A alegação era a de que sua autenticidade garantiria a aquisição da língua em termos de competência comunicativa. Como mencionado, os diálogos traduzem-se em um dos textos mais representativos para o ensino de línguas já que introduzem as funções da língua e são uma das fontes que mais coloca os aprendizes em contato com a língua alvo oral. Outra alegação se reporta aos preceitos da autonomia de aprendizagem que observam os aprendizes como agentes ativos e auto-centrados em seu próprio aprendizado. Essa é uma condição para estes adotarem estratégias a fim de ser bem-sucedidos. Essas alegações foram defendidas pela pesquisadora à época da pesquisa.

Em um movimento contrário ao daquela época, neste artigo questionamos a procura por proficiência na língua como alvo a ser atingido e como uma circunstância de os aprendizes se aproximarem da imagem ideal de falante nativo. Essas assertivas refletem-se no ensino de línguas e envolvem representações criadas a respeito de seu processo de aprendizagem e de sua crença sobre o perfil adequado de um aprendiz de línguas. Como vimos, essa tendência baseia-se em uma visão positivista dos sujeitos e na teoria de sujeito psicologizante que os desconsidera como sujeitos cindidos e heterogêneos. Essa visão ainda os descorporifica, pois ao considerá-los centrados e autorregulados, eles não são vistos envoltos por variáveis, como seu inconsciente, sua incompletude e o desejo (pelo desejo) do Outro e da LE. Fatores estes que influenciam suas subjetividades e descentram, sobremaneira, suas identidades.

Essas questões são fundamentais no atual debate. A LC preconiza que uma abordagem de ensino que não compreenda e contemple as diferenças linguísticas e culturais dos aprendizes tende a uma condução inadequada do magistério, uma vez que gera frustrações nas expectativas desses ao ter a competência comunicativa e a autenticidade dos diálogos como imprescindíveis para sua proficiência. Isso traz consequências desastrosas para a aprendizagem, posto que conduzir o ensino nessas bases reforça a imagem do falante nativo como parâmetro a ser seguido. Ainda, tais atitudes não nos deixa atentar para o fato de que as identidades dos aprendizes se encontram sempre em (trans)formação e em franca (re)definição (RAJAGOPALAN, 2003). Além das identidades serem (de)limitadas pelo que Grigoletto (2006) pontua: há um terceiro espaço que não se fecha e que faz com que os sujeitos se identifiquem com aquilo que o Outro tem de inimitável, sugerindo um movimento constante de instauração da diferença.

A análise depreendida pela via da LC, da AD francesa, dos Estudos Culturais e da Psicanálise nos mostra quão essenciais são as implicações em torno dos aprendizes e das (des)identificações que permeiam suas identidades e aprendizagem. Essas variáveis

são pontuais, pois envolvem questões pedagógicas que dizem respeito aos aprendizes no encontro com o Outro e a LE e com suas dificuldades de tornarem-se proficientes. Por esses motivos, essa discussão auxilia na compreensão dessas implicações e consente analisar o universo dos sujeitos-aprendizes por outro prisma. Outra proposta foi salientar a trajetória de pensamento da pesquisadora que parte para vias outras de reflexão, contrárias à pesquisa com cunho positivista realizada à época da pós-graduação. O intuito foi explicitar reflexões que, após um período de experiência docente, de observações em sala de aula e estudos complementares, a direcionou (re)pensar outras questões que afetam a compreensão do fenômeno quando se coloca o foco nos sujeitos e nas pesquisas por uma inclinação não-positivista. Também desejamos demonstrar como a interdisciplinaridade contribuiu, sobremaneira, para as análises depreendidas e favoreceu um entendimento mais abrangente do objeto de investigação, antes pesquisado sob uma ótica positivista. A condução da reflexão empreendida por essa via neste artigo justifica-se, pois admite que pesquisadores trabalhem mais próximos a uma visão amplificada e menos próximos a uma matriz cartesiana de pesquisa (MOITA LOPES, 1998, 2006).

Não pretendemos esgotar o assunto delineado neste trabalho, antes sim, a escrita do artigo teve como intuito organizar o pensamento da pesquisadora após leituras em áreas diversificadas. Objetivamos mostrar uma nova fase de estudos que se iniciou e que nos proporciona um maior entendimento sobre o universo dos aprendizes de línguas. A pesquisa efetivada à época do mestrado apontou aspectos relevantes sobre a questão da autenticidade dos DDs pela incorporação de aspectos naturais da língua alvo. Outro ponto evidenciado foi a procura pela competência comunicativa dos aprendizes e pela excelência na língua, o que nos direcionou a estudos sobre a autonomia de aprendizagem adotada nos livros de inglês. Os resultados da pesquisa revelaram o pressuposto de que ao aprender estratégias que os faziam mais autônomos, os aprendizes poderiam alcançar a proficiência/excelência tão almejada na língua. Esses fatores evidenciados nos mostrou o que poderíamos chamar de busca por um padrão de qualidade no processo de ensino/aprendizagem de línguas sob uma base positivista.

No entanto, estudos e reflexões mais recentes levaram-na ao questionamento de tais preceitos, o que a fez conjecturar sobre os efeitos dessas variáveis sobre a autoestima e a identidade dos aprendizes. Esta nova diretriz de reflexão se fundamenta, sobretudo, em observações acerca da experiência da pesquisadora como professora de inglês em Cursos de Letras, proporcionando-lhe ouvir relatos diversificados a respeito das frustrações, desalentos e sentimentos envolvidos durante a aquisição da LI. Para muitos alunos, era como se a língua jamais se instaurasse; para alguns era como se eles se inserissem mesmo em outra discursividade e se vissem diante de uma relação conflitante entre a língua materna e o gozo dessa nova língua. Para outros, essa nova língua abria-se como um novo lugar e, a partir daí, passavam a buscar a proficiência do falante nativo como possibilidade de se inscreverem em sua discursividade, gerando também sofrimento e angústia pela inesgotável experiência. Tais evidências somadas às novas leituras conduziram à produção deste artigo.

Espera-se que as considerações oriundas deste trabalho sejam relevantes para a discussão aqui depreendida. Sobremaneira, que motivem ponderações acerca da influência de aspectos relativos à autenticidade de textos orais, à visão cartesiana das pesquisas aplicadas e à validade dos preceitos referentes à idealização do perfil de um

aprendiz que tanto (des)orientam aprendizes em sua trajetória de aquisição de uma língua estrangeira.

Parece necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua, para poder escutar mais finamente aquilo que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio. O melhor dos computadores interativos só pode ensinar aqueles que já estão preparados para aprender. Para os outros, é preciso procurar compreender porque não se permitem essa aprendizagem (REVUZ, 1998, p. 230).

Acreditamos ser pertinente prezar tópicos como a heterogeneidade, o descentramento e as identidades dos aprendizes deslocadas na/pela experiência de encontro com a alteridade durante a aprendizagem da língua. Sugerimos que essas variáveis, contempladas para análise, devam ser adicionadas às discussões neste campo teórico. Essas questões são de suma importância para se entender o processo de ensino/aprendizagem sob uma nova ótica de abordagem e sob um novo e diferente prisma de aquisição de línguas. A partir do exposto, acreditamos que o tema pesquisado justifica-se pelas contribuições a serem geradas no âmbito da pesquisa aplicada. A proposta de reflexão pela via interdisciplinar torna-se significativa em um momento em que muitas pesquisas aplicadas ainda se concentram dentro dos limites teóricos da disciplina. Como Moita Lopes (1998) alega, esta atitude leva a um nível de teorização e de análise mais adequado quando se extrapola os limites da área disciplinar.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BENSON, Phil; VOLLER, Peter. Introduction: Autonomy and independence in language learner. In: _____. *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman Limited, 1997. p. 01-12.
- BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009. p. 91-105.
- _____. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; MOITA LOPES, Luis Paulo da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.
- CHIARETTI, Avany Pazzini. *A performance do diálogo no livro didático, evolução e limites do gênero*. 1993. 223f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, MG.
- CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-159.

- _____. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: _____. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 2a ed. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 17-26.
- DALACORTE, Maria Cristina Faria. *Natural conversation and EFL textbook dialogues: a contrastive study*. 1991. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras, Inglês e Literatura Correspondente) - UFSC, Florianópolis, SC.
- DICKINSON, Leslie. Self-assessment. In: _____. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 134-151.
- GAIL, Ellis; SINCLAIR, Barbara. Introduction: the theory of learner training. In: _____. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 02-37.
- GHIRALDELO, Claudete Moreno. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003. p. 57-82.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GREENALL, Simon. *Move up starter*. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1997.
- GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José Faria Rodrigues; _____. (Orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos, SP: Claraluz, 2006. p. 15-26.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 103-133.
- HUTCHINSON, Tom. *Lifelines intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- KLEIMAN, Angela. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.
- McCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. *Exploring spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.
- NASCIMENTO, Kátia Honório. *O Diálogo nos Livros Didáticos de Língua Inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural?*. 2000. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, MG.
- NEVES, Maralice de Souza. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José Faria Rodrigues; GRIGOLETTO, Marisa. (Orgs.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos, SP: Claraluz, 2006. p. 45-56.

_____; REIS, Valdeni da Silva. O sujeito discursivo da avaliação de aprendizagem na educação e na pedagogia de línguas. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009. p. 229-246.

NUNAN, David. *Second language teaching & learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OXENDEN, Clive; SELIGSON, Paul. *English file 1*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Tradução Denise B. Braga, Maria Cecília dos Santos Fraga. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

_____. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PERUCHI, Ingrid; CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. (Org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003. p. 363-385.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

REVUZ, Cristine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, Jack C. Conversation. *Tesol Quarterly*, v. XIV, n. 4, p. 413-432, December 1980.

_____. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RUBIN, Joan. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In: WENDEN, Anita; _____. *Learner strategies in language learning*. New York; London: Prentice Hall, 1987. p. 15-30.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: _____; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

_____; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SINCLAIR, Barbara. *Activate your English pre-intermediate coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

SOARS, Liz; SOARS, John. *New headway English course intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

SOUZA, Deusa Maria de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3a ed. Campinas, SP: Pontes, 2010a. p. 113-117.

_____. E o livro não “anda” professor?. In: CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3a ed. Campinas, SP: Pontes, 2010b. p. 119-122.

TAYLOR, David. Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity?. *TESL-EJ*, v. 1 n. 2, p. 01-12, 1994. Disponível em: <http://wwwwriting.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>. Acesso em: 24 abr. 2012.

WHITNEY, Norman. *Open house, come in!*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

WIDDOWSON, Henry G. *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

Recebido em 02/05/2012

Aceito em 05/06/2012

Versão revisada recebida em 26/06/2012

Publicado em 30/06/2012

THE DIALOGUES, THE ENGLISH TEXTBOOKS AND NEW PERSPECTIVES TO THE LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

ABSTRACT: *The discussion about dialogue authenticity and learning autonomy in English textbooks is the starting point in our reflections. The role both topics have upon the language learner communicative competence is discussed. The study reveals the need to think about their implications as from them emerges the view of a learner who is centered, indivisible, and conscious of his/her attitudes, associated with the notion of competence which presupposes control and self-regulation (NEVES, 2006). In an interdisciplinary basis, the de-centering of the language learners and their desire are observed when they are in contact/confront with the language. They are analyzed as the ones who suffer a dislocation in their identities when learning a foreign language (BERTOLDO, 2003; CORACINI, 2003).*

KEYWORDS: *textbooks; authenticity; interdisciplinarity; applied linguistics.*

