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

BEATRIZ HERDY RAMINELLI MARQUES

Compreensão oral no livro didático: o enigma da alteridade e o estranhamento do inglês como língua estrangeira

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2018

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

Compreensão oral no livro didático: o enigma da alteridade e o estranhamento do inglês como língua estrangeira

Beatriz Herdy Raminelli Marques

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: Profa Dra Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos.

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M357c

Marques, Beatriz Herdy Raminelli
Compreensão oral no livro didático: o enigma da alteridade e o estranhamento do inglês como língua estrangeira / Beatriz Herdy Raminelli Marques ; orientadora Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos. – São Paulo, 2018.
158 f.

Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Compreensão oral. 2. Livro didático. 3. Ensino de inglês. 4. Análise do Discurso. 5. Estranhamento. I. Passos, Deusa Maria de Souza Pinheiro, orient. II. Título.

ffch UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): BEATRIZ HERDY RAMINELLI MARQUES

Data da defesa: 12 / 02 / 2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): DEUSA MARIA DE SOUZA PINHEIRO PASSOS

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 08 / 04 / 2019

(Assinatura do (a) orientador (a)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, que me ofereceu todo seu apoio aos meus estudos, ao meu pai, meu irmão e minha família pelo incentivo.

À minha orientadora Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos pelos ensinamentos, compreensão e ajuda para realizar essa pesquisa, em meio a tantas adversidades que enfrentei em minha vida pessoal.

À professora Dra. Laura Patrícia Zuntini de Izarra pela oportunidade de ministrar aulas na AUCANI (Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional) que foram de grande importância para essa pesquisa.

Ao meu médico Dr. Alexandre Pinto Azevedo e meu terapeuta Leonardo André Elwing Goldberg pelo cuidado e atenção que dedicaram a mim.

Às professoras Dra. Marisa Grigoletto e Dra. Walkyria Maria Monte Mór pela leitura cuidadosa e orientações inestimáveis para a produção desta pesquisa.

A todos os professores da graduação, que contribuíram direta ou indiretamente para o meu desenvolvimento acadêmico.

À professora Dra. Marília Mendes Ferreira cujas aulas despertaram meu primeiro interesse pelo assunto desta pesquisa em 2011.

E aos meus amigos queridos que me apoiaram e estiveram ao meu lado nos momentos difíceis.

Dedico esta pesquisa aos
meus professores e alunos
que são a fonte de inspiração
para a continuidade dos
meus estudos.

RESUMO

O ensino de língua inglesa conta com manuais que prescrevem metodologias para abordar as atividades de compreensão oral. No entanto, no contato com alunos durante a prática docente, percebemos que apesar das prescrições metodológicas muitos aprendizes permanecem com dificuldades na realização seja dos exercícios de compreensão oral do livro didático, seja das provas de proficiência. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar o funcionamento das atividade de compreensão auditiva a partir de uma perspectiva semântico-discursiva (ORLANDI, 1983; CORACINI, 1999; PÊCHEUX, 1990), dos estudos culturais (WOODWARD, 2000) e dos estudos pós-coloniais (ANCHIMBE; ANCHIMBE, 2005) e com apoio de conceitos da psicanálise tais como o Outro/outro, o estranho (*unheimlich*) e o enigma, que empregamos como metáfora das noções de inconsciente e recalque (FREUD, 1996; LACAN, 1998; KOLTAI, 1998). Desse modo, refletimos acerca do livro didático, do papel do professor de inglês e das representações de compreensão auditiva nos dizeres dos alunos e professores entrevistados.

PALAVRAS-CHAVE: compreensão oral, ensino de língua inglesa, livro didático, análise do discurso, estranho, estranhamento, enigma, alteridade.

ABSTRACT

There is a variety of manuals for the teaching of the English language which prescribe Several methodologies in order to address listening comprehension activities. However, by the contact with students during the teaching practice, we realized that despite the strategies many learners still have difficulties in performing either the listening comprehension exercises from textbooks, or the proficiency tests. Thus, the purpose of this research is to analyze the functioning of listening comprehension activities from a semantic-discursive perspective (ORLANDI, 1983; CORACINI, 1999; PÊCHEUX, 1990), cultural studies (WOODWARD, 2000), postcolonial studies (ANCHIMBE, ANCHIMBE, 2005) and based on psychoanalytical concepts such as other/Other, uncanny (unheimlich) and enigma which we use as a metaphor for the notions of unconscious and repression (FREUD, 1996; LACAN, 1998; KOLTAI, 1998). Therefore, we discuss the textbook, the role of the English teacher and the representations of listening comprehension in the speech of the students and teachers interviewed.

KEYWORDS: oral comprehension, English language teaching, textbook, discourse analyss, estrangement, enigma, alterity.

Compreensão oral no livro didático: o enigma da alteridade e o estranhamento do inglês como língua estrangeira

Índice

Introdução . . . . . p. 10

Cap. 1 – O livro didático e as armadilhas do discurso pedagógico . . . . . p. 42

1.1- A (não-)compreensão auditiva no livro didático**. . . . . p. 50**

1.2- Vozes, estranhamento e a representação do

Estrangeiro **. . . . . p. 58**

Cap. 2 –Sujeito-professor como técnico da educação

e suas contradições . . . . . p. 86

2.1- A representação de compreensão auditiva no

dizer dos professores**. . . . . p. 87**

2.2- O papel do professor como intermediário entre

o áudio e o aprendiz **. . . . . p. 98**

2.3- As representações de aprendiz nos dizeres dos

professores diante das atividades de compreensão oral **. . . . . p. 105**

Cap. 3 – A (não-)compreensão no descompasso

entre o que se diz e o que se ouve . . . . . p. 115

Considerações finais . . . . . p. 144

Referências . . . . . p. 154

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é uma extensão de um estudo realizado em 2013, ainda em nível de graduação, intitulado “Compreensão oral em língua inglesa: uma análise discursiva do estranhamento da língua alheia, quando cursava Letras pelo Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Na investigação anterior, desenvolvemos uma análise discursiva das atividades de compreensão oral nos livros didáticos[1] que compunham o corpus, tentando entender qual era a concepção de língua nos materiais didáticos e como se configurava o lugar do sujeito-aluno nos exercícios de compreensão oral.

Como professora de inglês em institutos de idioma, pude perceber que alguns alunos apresentavam uma certa dificuldade em realizar os exercícios de compreensão auditiva e, assim, comecei a estudar maneiras de ensinar e desenvolver sua capacidade de compreensão oral em língua inglesa.

Com isso, verifiquei que as técnicas sugeridas, tanto no treinamento de professores realizados, em geral, pelos centros de língua, quanto as orientações oferecidas nos livros didáticos para, teoricamente, ajudar os alunos na compreensão oral, nem sempre produziam resultados satisfatórios. Talvez seja por essa razão que alguns cursos de idiomas orientem os professores a prepararem os alunos para a atividade de compreensão auditiva, isto é, apresentando-lhes o léxico que poderá causar dificuldades de compreensão do áudio antes de escutar a gravação. Para mencionar um exemplo das técnicas utilizadas por professores de inglês em cursos de línguas a fim de trabalhar com as atividades de compreensão oral (*listening comprehension*) podemos citar a prática de *extensive listening (*ou *listening for gist) e intensive listening* (ou *listening for detail*).

Essas práticas consistem em reproduzir o áudio uma primeira vez e elaborar perguntas genéricas sobre o que foi escutado como, por exemplo, qual é o assunto da fala do áudio ou quantas pessoas estão falando (*extensive listening ou listening for gist).* Em seguida, o áudio é reproduzido novamente e dessa vez as perguntas têm o objetivo de tornar a tarefa de escutar o áudio mais “desafiadora”, já que o aprendiz

[1] Os livros analisados foram: CRAVEN, Miles. Real Listening and Speaking 4. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 e FREIRE, Robert; JONES, Tamara. Q Skills for Success 4: listening and speaking. New York: Oxford University Press, 2011.

deverá identificar palavras específicas ouvidas na gravação e depreender o seu significado, escutar detalhes de informações, ou deduzir as intenções e atitudes dos falantes ouvidos no áudio (*intensive listening* ou *listening for detail*).

Entretanto, é preciso pensarmos nos motivos pelos quais acredita-se que os alunos de inglês necessitam desenvolver a "habilidade" (*skill*) chamada de *listening comprehension* (compreensão auditiva). Entendemos que a categorização do aprendizado de língua estrangeira em "habilidades" — a saber *speaking, writing, listening* e *reading* (fala, escrita, escuta e leitura) — aponta para uma visão de aprendizagem calcada nas teorias da escola de psicologia comportamental ou *behaviorista*. De acordo com essas teorias, os comportamentos não apenas são mensuráveis, mas também podem ser treinados e modificados. Desse modo, podemos dizer que se na perspectiva behaviorista a aprendizagem é tida como uma simples aquisição de um novo comportamento, tratar a compreensão auditiva (*listening comprehension*) como uma "habilidade" e que, portanto, pode ser desenvolvida por meio de treinamento, estaria de acordo com a visão behaviorista de como se opera o aprendizado, como veremos a seguir (CARLSON, 2005, p. 357)[2]

> *Learning refers to the process by which experiences change our nervous system and hence our behavior. (…) Experiences are not 'stored'; they change the way we perceive, perform, think and plan. (…) Learning can take at least four basic forms: perceptual learning, stimulus-response learning, motor learning, and relational learning.*

Ora, sabemos na prática que o aprendizado de inglês como segunda língua não é tão simples assim, já que esse aparente controle e relação direta entre a ação empreendida (ensino) e o resultado obtido (aprendizado), não acontece de fato. Em outros termos, queremos dizer que para nós não existe uma fórmula ou receita para o ensino, isto é, nada que nós professores façamos pode garantir o aprendizado dos alunos, já que cada um apresenta suas próprias idiossincrasias.

---

[2] Aprender refere-se ao processo no qual as experiências modificam nosso sistema nervoso e, portanto, nosso comportamento. (...) As experiências não são 'armazenadas'; em vez disso elas alteram a maneira que percebemos, executamos, pensamos e planejamos. (...) O aprendizado pode manifestar-se de quatro formas básicas: perceptual; por um mecanismo de estímulo-resposta; aprendizagem motora e aprendizado relacional. (tradução nossa)

Tendo discorrido sobre as prováveis bases teóricas que apoiam a separação do ensino de inglês em habilidades — *speaking, writing, listening* e *reading* (fala, escrita, escuta e leitura) — podemos tratar agora das razões pelas quais os aprendizes são levados a desenvolver tais "habilidades". Mas antes, vale ressaltarmos que nesta pesquisa concentramo-nos na análise das atividades de compreensão auditiva presentes nos materiais didáticos que constituem nosso corpus, a saber: Aspire: upper intermediate combined edition (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013), The Big Picture: B1+ intermediate student's book (GOLDSTEIN, 2012) e Focus on IELTS: new edition (O'CONNELL, 2010). Como dissemos anteriormente, embora o foco desta pesquisa seja refletir sobre a sensação de estranhamento[3] que o aprendiz experimenta ao ouvir as gravações de áudio dos exercícios de compreensão oral, a partir da análise de como alunos e professores relacionam-se com essas atividades nos livros, mencionaremos, ocasionalmente, as provas de proficiência em língua inglesa. Isso porque esses exames parecem se fundamentar justamente nos princípios da escola de psicologia comportamental, que preconiza a ideia de que os comportamentos são mensuráveis, treináveis e modificáveis. Essa pressuposição parece nortear não apenas os testes de proficiência em língua inglesa — que buscam mensurar, por exemplo, a habilidade de compreensão auditiva do candidato — mas também o ensino de idiomas, uma vez que as atividades contidas nos materiais didáticos funcionam, direta ou indiretamente, como treinamento para que o aluno seja aprovado nos exames de proficiência. Assim, uma vez que entendemos haver uma relação entre o formato dos exercícios propostos pelos livros didáticos sob análise e as provas internacionais de proficiência, conforme discutimos em nossa pesquisa anterior (MARQUES, 2013), realizaremos, mais adiante, algumas considerações a respeito dos exames de proficiência, ainda que não constituam a ênfase desta pesquisa, já que nosso foco está em analisar as atividades de compreensão oral nos livros didáticos que, sejam eles autointitulados ou não como preparatórios para exames, funcionam, a nosso ver, no sentido de habilitar o aprendiz às provas de proficiência, ainda que indiretamente ou dissimuladamente.

Tendo feito essa consideração com relação aos possíveis motivos e finalidades da categorização do ensino de inglês em habilidades, partiremos agora para uma discussão a respeito da compreensão auditiva especificamente, que parece ser a mais

---

[3] Referimo-nos como "estranhamento" ao conceito freudiano de "estranho" (FREUD, 1976, p.13) em alemão *unheimlich* sobre o qual nos aprofundaremos no segundo capítulo.

complexa para os alunos. Para alguns autores (LUCAS, 2010; MCGREGOR; WHITE, 1986; ROST,1990; e UR,1984) isso ocorre porque a tarefa de compreensão oral apresenta dificuldades intrínsecas, mesmo no idioma nativo do falante. Ao realizar essa atividade em uma língua estrangeira, o desafio seria ainda maior.

Sendo assim, diante da percepção das adversidades enfrentadas pelos aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira, ao realizarem atividades de compreensão oral, além da sensação de que os professores de inglês nem sempre estão cientes da complexidade que envolve essas atividades, escolhi investigar esse tema em função do fato de que ao buscar fazer um levantamento de pesquisas anteriores sobre o assunto, tive a impressão de que pouco foi estudado a esse respeito e, por essa razão, entendo que as pesquisas acadêmicas não conferiram a devida importância às atividades de compreensão auditiva, apesar de estarem presentes em todas as provas de proficiência de inglês como segunda língua. Não é à toa, por conseguinte, que essas atividades fazem parte do cotidiano dos estudantes de língua inglesa, assim como do material didático utilizado por eles nas salas de aula, que vêm acompanhados de gravações, em CDs de áudio ou mídia eletrônica, com a finalidade de que sejam usados para a prática de exercícios de compreensão auditiva. Em outros termos, ainda que não se trate de um livro destinado ao preparo para exames de proficiência em inglês, o formato dos exercícios dos livros didáticos é baseado nas questões das provas. Ou seja, mesmo que o livro não se apresente como preparatório para exames, ele acaba preparando o aprendiz para as provas, uma vez que os livros apresentam não apenas as características, mas também a concepção de língua e de compreensão oral adotadas pelos exames (MARQUES, 2013).

Justificativa

Percebemos que as pesquisas anteriores em torno do tema das atividades das compreensão auditiva limitam-se ao âmbito da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras como em, para citar alguns exemplos, Ur (1984), McGregor e White (1986), Rost (1990), Meskill (1996), M. Chang et al. (2009) e Lucas (2010) as quais destacam a contribuição da compreensão auditiva para a aquisição da língua inglesa como língua estrangeira; descrevem as dificuldades linguísticas referentes à atividade de compreensão oral em sala de aula; além de sugerirem

diretrizes e abordagens metodológicas buscando contornar os problemas característicos dos exercícios de compreensão auditiva.

Partindo agora para uma breve revisão da literatura que trata da compreensão oral, observamos certo consenso geral quanto ao fato de que as atividades de compreensão oral trazem dificuldades para os alunos. Tais estudos afirmam que a compreensão oral exige certo empenho do aluno para sua execução, em função da demanda de concentração envolvida na realização dos exercícios escritos com base na escuta de gravações. Ur (1984, p. 19), por exemplo, cita o aspecto da fadiga como outro obstáculo que se apresenta para os aprendizes de inglês como língua estrangeira:

> *Anyone who has learnt a foreign language knows how tiring it is listening to and interpreting unfamiliar sounds, lexis and syntax for long stretches of time. (...) In listening, the pace is set by someone else, and the breaks may not occur where the listener needs them. (...) The effects of fatigue vary a great deal, depending on how hard the learner needs to concentrate and on his ability to do so for long periods*.[4]

Temos que o cansaço e a capacidade de concentração são dois elementos que contribuem para trazer desconforto para o aluno ao realizar as atividades de compreensão auditiva em sala de aula. Dito isso, entendemos que o formato das atividades de compreensão auditiva nos livros didáticos proporciona um treinamento para a situação de prova, mais do que uma função pedagógica com o objetivo de desenvolver a compreensão oral do aprendiz para as situações conversacionais reais que ele enfrentará em seu cotidiano com outros falantes do idioma. Por outro lado, sabemos que os exames de proficiência são feitos para selecionar candidatos, na medida em que excluem aqueles que obtiverem menor resultado. Com isso, parece que a performance do candidato poderá ser afetada não apenas pelo conhecimento da língua inglesa, mas também pela sua capacidade de concentração e resistência, já que é uma atividade que exige atenção e memória fisiológica do candidato. Sob esse prisma, podemos dizer que as questões de compreensão oral nas provas assemelham-se a um teste de resistência, de modo que os exercícios propostos pelos

---

[4] Qualquer um que tenha aprendido uma língua estrangeira sabe como é cansativo ouvir e interpretar sons, sintaxe e léxico desconhecidos durante longos intervalos de tempo. (...) Na compreensão auditiva, o ritmo é definido por outra pessoa, e as pausas podem ou não ocorrer quando o ouvinte precisa delas. (...) Os efeitos da fadiga variam muito, dependendo de quanto o aluno precisa se concentrar e de sua capacidade de fazê-lo por longos períodos. (tradução nossa)

livros didáticos parecem funcionar como um treinamento para obter uma “resposta condicionada” — referimo-nos ao “condicionamento instrumental” — do candidato durante o exame. A esse respeito, afirma Carlson (2005, p.375):

> *Instrumental (operant) conditioning is the means by which we (and other animals) profit from experience. If, in a particular situation, we make a response that has favorable outcomes, we will tend to make the response again. (...) However, if the response is one that we have not made before, our performance is likely to be slow and awkward. As we continue to practice the response, our behavior becomes faster, smoother and more automatic.*[5]

Assim, parece razoável considerar que os livros didáticos provavelmente se baseiam nessa premissa do condicionamento instrumental, ou seja, a ideia de que o aluno deve praticar as atividades de compreensão oral.

Outro aspecto indicado na literatura sobre compreensão auditiva que julgamos relevante mencionar é a visão de sentido relacionado ao contexto da enunciação. Como nesta pesquisa optamos por uma perspectiva discursiva da linguagem, convém ressaltarmos que de acordo com as teorias da Análise do Discurso que adotamos, a linguagem é constituída por equívocos e falhas (ORLANDI, [1999] 2015) não havendo, portanto, essa transparência na linguagem que é tão frequentemente trabalhada nos exercícios de compreensão oral nos livros didáticos. Mais adiante, trataremos desse conceito na seção “pressupostos teóricos”.

Além disso, é preciso atentarmos para o fato de que os materiais didáticos propõem atividades de compreensão oral por meio do uso de gravações de áudio realizadas por atores ou locutores profissionais, com dicção impecável e com eliminação de possíveis ruídos externos (MARQUES, 2013). Esses fatores conferem a essas gravações uma configuração artificial, interferindo, assim, na concepção de compreensão auditiva por parte do aprendiz. Acontece que, como muitos dos exercícios trabalham com o preenchimento de lacunas, o aluno tem a impressão de que precisa entender cada palavra para compreender o sentido daquilo que está sendo dito, como se a linguagem fosse livre de equívocos e o sentido, por sua vez,

---

[5] O condicionamento instrumental (operante) é o meio pelo qual nós (e outros animais) nos beneficiamos da experiência. Se, em uma determinada situação, nós efetuamos uma resposta que tem resultados favoráveis, tenderemos a executar a resposta novamente. (…) No entanto, se for uma resposta que não efetuamos antes, nosso desempenho será provavelmente lento e desajeitado. À medida que continuamos a praticar a resposta, nosso comportamento torna-se mais rápido, fácil e automático. (tradução nossa)

fosse literal e transparente. A respeito dessa forma ensino de compreensão oral, Lucas (2010, p.107) afirma que:

> (...) essa prática se baseia no pressuposto de que um ouvinte nativo atinge 100% de compreensão daquilo que ouve. Porém, nativos nunca operam com o sentido *literal*, ligado às palavras exatas que foram emitidas, mas com o sentido *intencionado pelo falante*, relacionado somente até certo ponto com as palavras emitidas, pois leva em conta muitos aspectos do contexto da *enunciação*. Em nossa experiência, constatamos que o aluno estrangeiro, ao perceber essa falsa expectativa, experimenta verdadeiro pânico ao se defrontar com exercícios de compreensão oral, acreditando ser inapto a essas atividades por quase nunca atingir a meta enganosa. Além disso, acrescentam Brown & Yule (1991, 6.ed.), encorajamos o aluno a memorizar todas as palavras pronunciadas para só decifrar o que teria sido dito após o evento da enunciação, na tentativa de captar as "palavras certas". Na vida real, porém, guardamos as ideias transmitidas pelas palavras e, não, as palavras em si.

É importante ressaltarmos que Lucas (2010), assim como os autores por ela citados (BROWN e YULE,1991; GALVIN, 1992; RIXON, 1992 e ROST, 1992), apoiam-se nas teorias da área dos estudos da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. Apesar de constituir um ponto de vista teórico diferente do que adotamos nesta pesquisa, já que admitimos uma visão discursiva da linguagem, percebe-se que há um consenso com relação à problematização das atividades de compreensão oral, cujas práticas baseiam-se amplamente em um modelo tradicional, que parece não se coadunar com nenhuma das perspectivas teóricas mencionadas.

Tendo feito essa consideração, podemos dizer que sob uma óptica discursiva de linguagem, apesar de admitirmos a importância do contexto de enunciação para a construção dos sentidos, discordamos da concepção tradicional de comunicação conhecida como "teoria da informação" (JAKOBSON, 1963) segundo a qual haveria uma transmissão de informação entre destinador e destinatário. Entretanto, são os fundamentos da teoria informacional que embasam as atividades de compreensão auditiva e é por essa razão que vemos a necessidade de discutir o tema. Isso porque para a Análise do Discurso não ocorre transmissão de informação, mas um efeito de sentidos entre os interlocutores participantes do ato comunicativo (PÊCHEUX, 1990, p. 81).

Além disso, quando falamos em "contexto de enunciação", na Análise do Discurso, estamos considerando não apenas o contexto imediato, mas também a atuação do contexto histórico para a construção dos sentidos. Logo, em vez de

“sentido literal”, falamos de sentido dominante, e no lugar de “sentido intencionado pelo falante” trabalhamos com a noção de formação discursiva que se refere a “articulação entre intenção e convenções sociais” (ORLANDI, [1983] 2011, p. 27). Ou seja, entendemos que o sentido das palavras se transforma dependendo das condições sócio-históricas, sendo, portanto, determinado pela formação ideológica na qual está inserido. (ORLANDI, [1983] 2011, p. 26-27).

Voltando à revisão da literatura sobre a compreensão oral, Meskill (1996, p.188) recomenda que os alunos sejam expostos a uma combinação entre vídeo, texto (legenda) e áudio para que, supostamente, desenvolvam sua capacidade de compreensão auditiva:

> *There is evidence that the combination of aural, visual, and textual modalities complement the language learning process. Moreover, given multimedia's capacity to provoke and encourage learner use of schemata, and the opportunity for learners to work with richly contextualized, yet controllable extended discourse chunks, it appears to be a medium well suited to providing learners with effective forms of listening practice.*[6]

Em comparação ao método tradicional, que apresenta somente o áudio para o aprendiz, talvez a combinação dos recursos multimídia possa facilitar a tarefa do aluno, por ajudá-lo a identificar as palavras do áudio com o recurso da legenda, além da visualização das imagens, que contextualizam os cenários das enunciações. No entanto, como conceito subjacente a essa prescrição pedagógica estão noções tradicionais como a preocupação em reconhecer todas as palavras que foram emitidas para haver compreensão do que está sendo dito, ou a concepção de sentido literal. Como dissemos anteriormente, o quadro teórico da Análise do Discurso diverge desses princípios tradicionais sobre o funcionamento da linguagem, fazendo com que surja a necessidade de revisitarmos o tema da compreensão auditiva partindo, não obstante, dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso.

---

[6] Há evidências de que a combinação das modalidades auditivas, visuais e textuais complementam o processo de aprendizagem da língua. Além disso, em função da capacidade dos recursos multimídia de provocar e estimular o aprendiz ao uso de seus processamentos linguísticos internos e a oportunidade para os alunos trabalharem com trechos longos de discurso ricamente contextualizados, porém controláveis, eles parecem ser um meio bem adequado para oferecer aos estudantes formas eficientes de prática de compreensão oral. (tradução nossa)

Continuando nossa revisão da literatura sobre a compreensão oral, destacamos outro estudo desenvolvido por M.Chang et al (2009), que propõe um meio prático para lidar com a compreensão auditiva, não apenas defendendo o uso de recursos multimídia, mas desenvolvendo um sistema de aprendizado baseado em filmes com formas verbais contraídas do inglês para auxiliar na compreensão auditiva de aprendizes taiwaneses. O sistema de ensino apresentado por M.Chang et al. (2009) consiste em um programa (ou "sistema automatizado") que gera legendas automáticas em filmes, permite importar legendas de filmes ingleses, praticar exercícios de escuta das formas reduzidas em inglês, além de avaliar o desempenho do aluno. Segundo os autores, o reconhecimento das formas reduzidas (contraídas) no inglês falado é visto como um problema central para a compreensão auditiva. A fim de contornar essa dificuldade, M.Chang et al (2009) defendem o uso de recursos multimídia para desenvolver, sobretudo, a habilidade dos aprendizes em reconhecerem contrações na comunicação verbal em inglês. Segundo eles, o uso de contrações é recorrente na linguagem oral, mas além disso há também os processos fonológicos de elisão, apagamento e assimilação, que são naturais em todas as línguas, mas que podem se apresentar como um obstáculo para o aprendiz que não as reconhecer no encadeamento da fala, caso esteja habituado a ouvir os sons dessas palavras isoladamente (M.CHANG et al, 2009, p. 75):

> *Many researchers believe, in order to be familiar with the English contractions; one must immerse themselves in a contraction laden environment, and through practice and one's involvement. Since films and television programs reflect authentic situational use of English contractions by many researchers. However, these films and television programs are not to be watched aimlessly and without a purpose. An interactive learning program is crucial to the learning process thus achieving maximum learning benefits and learning efficiency. As the production of films and TV programs increase, it has also become increasingly difficult to add study notes to these media as learning materials. Thus, the development of an automated system is necessary*.[7]

[7] Muitos pesquisadores acreditam que, para se familiarizar com as contrações em inglês, deve-se mergulhar em um ambiente carregado de contrações, pela prática e pelo seu envolvimento. Já que os filmes e programas de televisão refletem o uso situacional autêntico das contrações do inglês, eles são materiais de aprendizado recomendáveis para as contrações verbais em inglês por muitos pesquisadores. No entanto, esses filmes e programas de televisão não devem ser assistidos sem objetivo e propósito. Um programa interativo de aprendizagem é crucial para o processo de aprendizado atingindo, assim, o benefício máximo de aprendizagem e eficácia no aprendizado. À medida que a produção de filmes e programas de TV aumentam, também se tornou cada vez mais difícil acrescentar comentários didáticos à essa mídia enquanto materiais de aprendizagem. Portanto, o desenvolvimento de um sistema automatizado se faz necessário. (tradução nossa)

Esse tipo de prática de compreensão oral por meio de recursos multimodais parece, de fato, trazer benefícios para os aprendizes já que o vídeo traz a vantagem de termos acesso às expressões faciais, à linguagem corporal dos falantes, ao ambiente onde a interação está ocorrendo, pistas do contexto situacional no qual a interação está sendo representada, o que facilita perceber o propósito dos falantes ao dizer algo. Além disso, a associação da imagem com o texto da legenda em inglês também oferece um suporte linguístico para o aluno, o que deveria reduzir a ansiedade do aluno para a compreensão do que está sendo dito. Todavia, não podemos esquecer que com esse tipo de atividade estamos reiterando para o aluno a visão tradicional de que o sentido existe *a priori* e encontra-se nas palavras, em vez da noção de discurso, definido como efeito de sentidos entre locutores, com os sentidos construídos durante a interação verbal. Além disso, apesar de utilizar um material linguístico mais autêntico, o que as legendas nos filmes e programas de televisão não parecem solucionar é o fato de que ao ouvir a interação entre os envolvidos na conversa o aluno é levado a escutar a conversa alheia sem fazer parte dela, sem autorização dos falantes envolvidos, ocupando assim o lugar de ouvinte em 3ª pessoa (MARQUES, 2013, p.32). Conforme argumentamos anteriormente, a maneira de interpretar é afetada pela motivação que se tem ao ouvir a conversa alheia. O papel de "bisbilhoteiro" (*eavesdropper*), "espião", "analista" ou até mesmo de "juiz" são apenas algumas das categorias de lugares que podemos ocupar quando escutamos a conversa alheia sem fazer parte da interação.

Dito isso, prosseguimos com nossa revisão da literatura, apresentando outros autores que estudaram as atividades de compreensão oral. Temos que McGregor e White (1986) refletiram a respeito do lugar ocupado por um pesquisador que estuda as interações verbais. Se estabelecermos um paralelo entre as observações desses autores com a posição do aluno durante a atividade de compreensão auditiva, podemos dizer que tanto o pesquisador quanto o aprendiz são colocados na posição de ouvinte em terceira pessoa, já que escutam uma interação verbal sem que façam parte dela. Sobre essa questão, os autores fazem o seguinte comentário (MCGREGOR; WHITE,1986, p. 57):

> *What is at issue for the analyst, however, is that the perceived significance and/or communicative effectiveness of verbal exchange can only be studied as 'an EMERGENT phenomenon, explicitly specifiable in retrospecto (and then by way of simplifying procedures that may well distort the participants' experience)' (Dore and McDermott, 1982, p.386). In other words, from an*

> *analytical point of view, we can only gain access to what is going on in the talk of others indirectly, that is, by listening between the lines of the speech communication process. As Widdowson neatly puts it 'what the analyst observes is not necessarily what the participant experiences'.*[8]

Assim, seja na posição de pesquisador em análise da conversação, seja enquanto observador leigo, somente a tarefa de escutar a conversa alheia já configura um enorme desafio em si. Isso porque o aluno-ouvinte não faz parte da conversa, não ocupa fisicamente o mesmo contexto dos envolvidos na interação verbal, além do fato de que a conversa é realizada numa língua estrangeira. Sabemos que, se compararmos o processamento linguístico de um falante nativo em língua inglesa com um aprendiz de inglês como segunda língua, podemos dizer que outro fator complicador para a tarefa do aprendiz ao realizar a atividade de compreensão oral está relacionado ao fato de que ela demanda o emprego de um esforço maior para o aprendiz. Por outro lado, não podemos esquecer que a maneira de conduzir os exercícios de compreensão auditiva nos livros didáticos se aproxima mais "a uma forma de testagem do que propriamente de ensino" (LUCAS, 2010, p. 107), não correspondendo ao que um nativo vivencia nas interações verbais reais. Desse modo, quando submetemos o candidato a uma conversa alheia que foi gravada, reproduzida por um aparelho eletrônico, seja rádio ou computador, estamos criando uma situação artificial que não corresponde à experiência que o participante de uma interação verbal real vivencia. Consequentemente, as atividades de compreensão oral parecem fazer com que o aprendiz tenha uma ideia equivocada sobre a interpretação daquilo que ouve. Em outros termos, estimula-se o aluno a pensar que deve entender a totalidade daquilo que ele ouve e que os sentidos são fixos, imutáveis, literais e, portanto, existentes aprioristicamente:

> *When listening to someone speaking, we usually have to put up with a certain amount of 'noise'. Some words may be drowned by outside interference, others indistinctly pronounced. The foreign learner, whose grasp of meaning is slower that of a native and demands more of an effort, finds these gaps far more difficult to take in his stride. He is, it is true, used to coping with them in his own tongue, but when he has to do the same in another language, he finds*

---

[8]O que está em questão para o pesquisador, entretanto, é que o significado percebido e/ou a eficácia da comunicação na interação verbal só podem ser estudados como 'um fenômeno EMERGENTE, explicitamente identificável de maneira retrospectiva (e, em seguida, por meio da simplificação dos procedimentos que podem muito bem distorcer a experiência dos participantes) ' (Dore and Mc Dermott, 1982, p. 386). Em outros termos, (...) só podemos ter acesso ao que está acontecendo na conversa dos outros indiretamente, ou seja, escutando nas entrelinhas do processo de comunicação verbal. Como Widdowson mostra claramente 'o que o pesquisador observa não é necessariamente aquilo que o participante vivencia. (tradução nossa)

> *he cannot do so with anything like the same facility. This is for three main reasons. First, the sheer number of gaps is much larger (...). Second, he is not familiar enough with the sound-combinations, lexis and collocations of the language to make predictions or retroactive guesses as to what was missing. (...) Third, (...) many foreign language learners run into a psychological problem: they have a kind of compulsion to understand everything, even things that are totally unimportant, and are disturbed, discouraged and even completely thrown off balance if they come across an incomprehensible word. (UR, 1984, p.13-14)*[9]

Do mesmo modo que McGregor e White apontaram o problema de ser colocado na posição de ouvinte em terceira pessoa, Ur (1984) discorre sobre a dificuldade do processamento mental de uma língua estrangeira para o ouvinte e os inconvenientes que os aprendizes encontram ao realizarem atividades de compreensão auditiva. No entanto, é interessante notarmos que aqui Ur (1984) apresenta uma concepção tradicional de língua pois ao falar em “lacunas a serem preenchidas”, “léxico” e “arranjo de palavras” a autora parece sugerir que é preciso compreender as palavras para depreender os sentidos. A nosso ver, não é à toa que ela menciona o problema de os alunos apresentarem uma “compulsão por entender tudo”, já que ela parece não atentar para o fato de que essa concepção tradicional a respeito de como operam os sentidos na língua é que leva a essa ideia de que é preciso reconhecer todas as palavras sendo pronunciadas para que se entenda o sentido do que foi dito.

Por outro lado, é importante ressaltarmos também que os exercícios de compreensão oral nas salas de aula parecem construir um caráter de artificialidade na prática de compreensão auditiva, como se houvesse transferência de informação entre um emissor e um receptor, em vez de um efeito de sentidos entre os interlocutores. Talvez seja por essa razão que a compreensão oral (*listening*) seja classificada muitas vezes como uma “habilidade receptiva”, enquanto que a fala (*speaking*) é identificada como uma “habilidade ativa”, pressupondo um esquema

---

[9] Ao ouvir alguém falando, nós geralmente temos que lidar com uma certa quantidade de "ruído". Algumas palavras podem ser distorcidas devido a interferência externa, outras pronunciadas indistintamente. O aprendiz de uma língua estrangeira, cuja compreensão do significado é mais lenta do que a de um nativo e exige um esforço maior, considera estas lacunas muito mais difíceis de serem preenchidas. Ele está, de fato, acostumado a lidar com elas em sua própria língua, mas ele percebe que não consegue fazer o mesmo com tanta facilidade. Isso ocorre por três razões principais. Em primeiro lugar, o próprio número de lacunas é muito maior (...). Em segundo lugar, ele não está suficientemente familiarizado com as combinações de sons, o léxico e os arranjos de palavras da língua para fazer previsões ou suposições retroativas a respeito do que estava faltando. Em terceiro lugar, (...) muitos aprendizes de uma língua estrangeira apresentam um problema de natureza psicológica: eles têm uma espécie de compulsão por entender tudo, mesmo coisas que são totalmente sem importância, e ficam aflitos, desencorajados e até completamente desequilibrados se eles encontram uma palavra incompreensível. (tradução nossa)

informacional de comunicação: emissor-mensagem-receptor. Segundo Jakobson (1963) a comunicação funcionaria com um destinador enviando uma mensagem para um destinatário por meio de um código linguístico comum. Portanto, de acordo com essa visão tradicional de comunicação ocorre uma espécie de transferência de informação entre o emissor e o receptor. Dito isso, de acordo com esse esquema informacional de comunicação ao escutar a fala de alguém, o papel do ouvinte seria de decodificar a mensagem (informação) sendo transmitida. No entanto, sob uma perspectiva discursiva, entendemos que ambos envolvidos na situação comunicacional interagem entre si afetando-se mutuamente. Podemos entender melhor esse processo por meio do conceito de antecipação, isto é, quando "o locutor experimenta o lugar de seu ouvinte, a partir de seu próprio lugar: é a maneira como o locutor representa as representações de seu interlocutor e vice-versa" (ORLANDI, [1983] 2011, p. 126). É ainda Orlandi ([1983] 2011, p. 129) quem faz a seguinte consideração:

> Gostaria de fazer ainda uma outra observação. Trata-se do fato de, ao falar na antecipação, isso ser entendido como o processo que permite a tirania do ouvinte, a dominância do interlocutor como é visto na retórica. Não vejo assim essa coisa. Em termos de discurso, o que vejo é realmente um processo de interação. O mecanismo da antecipação coloca o ouvinte como constitutivo mas não desvaloriza com isso o papel (e a posição) do locutor; acredito, antes, em momentos diferentes do mesmo processo. O locutor está impregnado do ouvinte e vice-versa. De um dos pólos vejo o outro.

Podemos dizer que o mecanismo de antecipação estabelece uma relação entre falante e ouvinte, que pode ser tanto de discordância quanto de concordância, na medida em que um tenta antecipar o que será dito pelo outro e desse modo, fazendo com que o discurso de um seja constituído pelo do outro de maneira recíproca. Vale lembrar que o tipo de discurso também afeta a relação entre os interlocutores e pode variar entre persuasivo, autoritário, polêmico ou lúdico, por exemplo (ORLANDI, [1983] 2011, p. 127).

Sendo assim, ao trabalharmos com a noção de discurso, buscamos ir além do modelo tradicional de comunicação, pois consideramos o contexto e as condições de produção como elementos constitutivos para a produção dos efeitos de sentido. Sob essa ótica, os sentidos não são literais, ou seja, não estão nas palavras, mas são produzidos entre os interlocutores durante uma determinada interação verbal (ORLANDI, [1999] 2015, p. 16). Portanto, não é possível pensarmos no papel da

compreensão auditiva em uma interação verbal utilizando metáforas que carregam uma visão tradicional de comunicação como se fosse uma simples transferência de informação. Segundo Rost (1990, p.2):

> *For instance, we often speak of communication as the sending and receiving of information, with our image of one person 'catching' this information that another person somehow 'sends'. Or we often refer to communication as a travelling-thoughts process, with one party 'picking up signals' we transmit. Although these metaphors account for both content and roles of interlocutors, the actual procedures they imply are of course impossible to carry out. Thoughts and messages obviously do not possess the physical properties necessary to travel, nor do people literally follow, pick up, or catch things in the communication process*.[10]

Rost (1990) questiona o esquema informacional de comunicação sobre o qual temos refletido, isto é, a visão tradicional que preconiza a existência de um emissor que transmite a informação (mensagem) para um receptor. Isso nos leva a acreditar na relevância de repensarmos a atividade de compreensão oral nos livros didáticos sob a perspectiva discursiva da linguagem, a fim de que possamos contribuir com novos questionamentos e posicionamentos sobre o assunto.

Além disso, entendemos que é preciso refletirmos a respeito da prática de ensino de compreensão oral por meio de gravações de áudio e o preenchimento de exercícios escritos nos livros didáticos utilizados em cursos de idiomas, pois, como dissemos anteriormente, essa abordagem se distancia do que acontece de fato em uma interação verbal real e frequentemente gera ansiedade e expectativas irreais nos aprendizes. Temos a impressão de que o formato dos exercícios desses livros didáticos parece privilegiar uma espécie de treinamento ou condicionamento para os exames de proficiência internacionais, mais do que desenvolver a capacidade de compreensão oral do aprendiz. Por essa razão, ressaltamos a importância de refletirmos sobre as atuais práticas de ensino de compreensão auditiva desenvolvidas, sobretudo, nos institutos de idiomas.

---

[10] Por exemplo, muitas vezes nos referimos à comunicação como sendo o envio e o recebimento de informação, com a imagem de uma pessoa 'pescando' essa informação que outra pessoa de alguma maneira 'transmite'. Ou constantemente nos referimos à comunicação como um processo de transmissão de ideias, com uma parte 'captando sinais' que nós transmitimos. (...) Pensamentos e mensagens, obviamente, não possuem as propriedades físicas necessárias para se transferirem e as pessoas também não seguem, literalmente falando, captam ou apreendem coisas no processo de comunicação. (tradução nossa)

Dito isso, o que esta pesquisa pretende é analisar a compreensão oral sob uma perspectiva semântico-discursiva, adotando um conceito de língua diferente da noção tradicional de ensino de língua estrangeira, o que deve permitir uma reflexão que inclui elementos extralinguísticos a respeito do sentido, das relações entre língua, posição de sujeito, representações imaginárias por parte dos alunos, dos professores e dos autores dos livros didáticos. Com isso, realizamos nesta pesquisa o estudo das atividades de compreensão oral nos livros didáticos, as quais parecem estar atreladas aos modelos de avaliação presentes nos exames de proficiência internacionais de língua inglesa (TOEFL, IELTS, FCE etc.), ainda que nosso objetivo central seja analisar os exercícios de compreensão auditiva disponibilizados nos materiais didáticos, os quais nem sempre admitem ser deliberadamente preparatórios para os testes de inglês.

Feita essa ressalva, podemos dizer que a Análise do Discurso nos permite investigar a representação que o estudante faz da atividade de compreensão oral, isto é, a imagem que o aluno faz do estrangeiro por meio da reprodução de sua voz, o que interfere nessa atividade no sentido de provocar estranhamento não apenas em relação ao outro, mas da sua própria voz, incorporando uma língua que é também, de certa forma e em certa medida, estranha aos aprendizes brasileiros.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Em Marques (2013), trouxemos uma visão discursiva a respeito das atividades de compreensão oral ao analisarmos livros didáticos. Contudo, sentimos a necessidade de aprofundarmos a reflexão acerca do conceito de estranhamento[11] que certos aprendizes parecem manifestar com relação às atividades de compreensão auditiva. Consequentemente, nesta nova pesquisa, além da análise dos exercícios de alguns livros didáticos, realizamos entrevistas com professores e alunos a fim de obter mais fontes para a análise das atividades de compreensão oral. É importante salientarmos que por utilizarmos a Análise do Discurso como aparato teórico, ao contrário da literatura produzida sobre o assunto, nossa intenção não se restringe a apontar problemas e soluções práticas para lidar com as atividades de compreensão oral.

[11] *unheimlich* (FREUD, [1917-1918] 2006, p.138)

Em vez disso, queremos questionar o próprio conceito de compreensão auditiva, suas representações no imaginário de professores e alunos, buscando entender a reação dos aprendizes ao realizar essa atividade. Quando admitimos a dificuldade resultante de se colocar o aprendiz como ouvinte de uma conversa alheia, ao reproduzirmos uma gravação em sala de aula para que o aluno responda as perguntas ou realize as atividades de compreensão auditiva propostas pelo material didático, deixamos de nos questionar não apenas a respeito da eficácia e contribuição real de tal prática para o desenvolvimento da compreensão oral do estudante, mas também no que se refere ao fato de que essa atividade parece buscar testar a capacidade de compreensão oral do aluno, em vez de proporcionar um aprendizado propriamente dito, conforme argumenta Lucas (2010, p. 107):

> Concordamos com os autores que essa forma de conduzir os exercícios de compreensão oral assemelha-se mais a uma forma de testar do que propriamente de ensinar. Mas a crítica principal que fazem Brown & Yule (1991, 6.ed.) é a de que essa forma de trabalhar se afasta bastante da experiência de um nativo com a linguagem oral.

Como pudemos ver, há vários autores chamando a atenção para o fato de que a maneira que utilizamos para aprimorar a compreensão oral dos aprendizes além de não cumprir exatamente a função de ensinar, trabalha a atividade de compreensão oral de forma artificial, isto é, diferente do que ocorre no cotidiano da vida real. Caberia salientar ainda que esse tipo de abordagem da compreensão auditiva subestima a complexidade que envolve a atividade de compreensão auditiva em nível linguístico, cognitivo e de processamento mental, além das questões que envolvem as representações imaginárias que o sujeito-aluno faz da língua inglesa, do sotaque que ele ouve, da situação de interação que está sendo apresentada no conteúdo do áudio e que podem levar ao estranhamento da língua e do outro, contribuindo assim para tornar a atividade de compreensão oral por vezes frustrante e desagradável para o estudante.

Nos dias atuais, estamos vivendo uma conjuntura política e econômica mundial em que o Reino Unido optou pela sua separação da União Europeia — no chamado “Brexit” (*Britain exit*) — e com a eleição de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos, que prometeu construir um muro para evitar a entrada de imigrantes ilegais naquele país. Acreditamos que esses fatores externos podem colaborar para afetar

ainda mais as representações de “estrangeiro” e de língua estrangeira no imaginário dos aprendizes de inglês, tanto no que diz respeito à maneira na qual o aluno se relaciona com esse idioma, quanto como ele se reconhece ao ser visto como estrangeiro na perspectiva do outro. Portanto, a tensão gerada pelo fato de os estrangeiros (provenientes de países emergentes ou periféricos) estarem cada vez mais sendo vistos — pelas grandes potências econômicas mundiais — como uma espécie de ameaça, demonstram a relevância e atualidade da discussão sobre as representações imaginárias de língua inglesa, de estrangeiro e de estranhamento. Sobre essa questão do incômodo gerado pela figura do estrangeiro, Koltai (1998, p.18) faz a seguinte consideração:

> Diante dessa figura do estrangeiro que é a representação do que não sou, eu posso me sentir de novo um ser “positivo”, identificado àqueles que me são semelhantes, um ser que, nessa medida, sabe quem é. Essa figura que ocultará o meu vazio, que absorverá minhas angústias e que aparecerá para mim como a causa do mundo que me ameaça é o estrangeiro, o paradigma de tudo o que não sou e tenho de destruir para ser eu mesmo. (...) Na era da comunicação de massa, dos estereótipos, dos *shopping centers* e das modas universais, o estrangeiro é (...) o incômodo, a sombra, o lado de lá de um mundo que não conheço e não quero conhecer. O estrangeiro é o que escapa ao repertório que construí em meu mundo padronizado.

Nesse trecho a autora menciona outro aspecto importante e que diz muito sobre a atualidade: a tendência à homogeneização. Por estar inserido nesse contexto sócio-histórico, o livro didático também demonstra um caráter homogeneizante ao apresentar-se como um discurso de verdade. Com isso, podemos dizer que o livro didático funciona como um disseminador de estereótipos na medida em que naturaliza conteúdos ideológicos como sendo neutros e que, por meio da repetição, atingem o status de verdade. Conforme Grigoletto (1999, p. 67) o livro didático é um importante agente de “disseminação do poder na esfera escolar” e que reproduz, a nosso ver, formas de exercícios e atividades de compreensão oral que, apesar de consagradas, causam desconforto a muitos alunos. Em função disso, entendemos que se faz necessário aprofundar os estudos a respeito do estranhamento muitas vezes provocado pelas atividades de compreensão auditiva, que estão presentes nos livros didáticos de inglês.

A respeito das estratégias tradicionais de ensino de compreensão oral, Lucas (2010, p.106) ressalta ainda que:

> Examinemos agora uma prática muito comum em nosso meio. Segundo essa prática, as atividades de compreensão oral não são tomadas como um fim em si mesmas, ou seja, não são conduzidas para fazer com que o aluno melhore a sua compreensão da linguagem falada ─ um caminho para a aquisição da LE. Muito frequentemente em nossa prática, as atividades de compreensão oral visam apresentar o conteúdo programático do material escrito - ou "aquilo que interessa mesmo", as estruturas e o vocabulário da LE. Nos termos de Rixon (1992, 5.ed.), a finalidade, neste caso, seria a de oferecer um modelo de linguagem para o aluno imitar na fase de produção oral.

Pensamos, assim como Lucas ((2010) que os exercícios de compreensão auditiva podem apresentar várias finalidades — entre elas, revelar o vocabulário do capítulo, as estruturas gramaticais da unidade, informar sobre um tema para mobilizar a atividade de conversação, apresentar o falante nativo como ideal a ser reproduzido pelo aprendiz, preparar o aluno para exames de proficiência — excetuando-se o propósito de desenvolver a capacidade de compreensão auditiva do aluno.

Sabemos que ainda prevalece até os dias atuais a abordagem tradicional de ensino de línguas, mesmo tendo sido contestada, há várias décadas, tanto pelas teorias linguísticas, quanto pelos estudos de aquisição de segunda língua. Não obstante, apesar das contribuições da literatura sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, observamos o predomínio da prática tradicional de ensino. Como afirmam Pinto e Pessoa (2009, p. 80):

> Uma grande problemática, todavia, refere-se ao que acontece dentro do próprio LD: a grande contradição entre a ideologia proposta e o que é realizado. Se, por um lado, os autores do LD defendem a abordagem comunicativa — o ensino/aprendizagem de línguas centrados nos interesses e motivações do aluno e voltados para um tratamento deste como ser social, que interage e transmite experiências — por outro, os exercícios de compreensão presentes no LD terminam se resumindo à simples repetição ou cópia. Grigoletto (1999) afirma que as instruções e as atividades propostas nas unidades dos livros dificultam a interpretação do aluno ao confiná-lo a uma leitura que não mobiliza o interdiscurso.

Resta acentuar o fato de que apesar dos avanços teóricos na área de educação, as práticas pedagógicas parecem resistir às mudanças e permanecer na zona de conforto propiciada pela tradição. Desse modo, o livro didático reduz as possibilidades de sentido por intermédio de exercícios que se atêm à inteligibilidade, interditando, portanto, os gestos de interpretação do aprendiz. Pensando as relações de forças que regem o mercado editorial, resta acentuar o fato de que os autores precisam encontrar equilíbrio entre o estado da arte das pesquisas da área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e as demandas do mercado consumidor dos

livros didáticos. O conflito de interesses entre os envolvidos no setor de livros didáticos (autores, editoras, escolas, pais, professores e alunos) possivelmente justifica a existência da contradição entre a proposta e a realização.

Nessa confluência, o professor de língua inglesa encontra-se por um lado, sob o poder da autoridade do livro didático, visto que ele é igualmente afetado pelo estereótipo da superioridade linguística do falante nativo, promovido, sobretudo, pelos livros didáticos de editoras internacionais. Por outro lado, no entanto, o professor exerce autoridade sobre o aprendiz, consolidando os sentidos legitimados pelos livros didáticos, como única possibilidade de interpretação das gravações. Além disso, os cursos de capacitação de instrutores nos institutos de ensino de línguas estrangeiras prescrevem estratégias de aprendizagem fundamentadas no conceito do "bom aprendiz". Conforme argumenta Bertoldo (2003, p. 84) "aposta-se na ideia de que, ao se observar as estratégias usadas pelo 'bom' aprendiz, seria possível fazer considerações que levassem o aprendiz não bem-sucedido a seguir as estratégias do chamado 'bom' aprendiz". Em outros termos, o professor apropria-se do discurso pedagógico, enquanto discurso do poder, para inculcar[12] no aluno a teoria do bom aprendiz". Ainda convém lembrar que, a estratégia de aprendizado do "bom aprendiz" é transmitida ao estudante como um saber que se pretende científico, apesar do fato de que "os aprendizes não têm garantia de que terão sucesso ao se defrontarem com a experiência de aprender uma língua estrangeira", como afirma Bertoldo (2003, p. 83). Desse modo, o professor ocupa o lugar do cientista, assumindo a "imagem social" daquele "que possui o saber e está na escola para ensinar" (ORLANDI, [1983] 2011, p.21).

Sendo assim, nossa hipótese é que as atividades de compreensão oral presentes nos livros didáticos funcionam mais como treinamento ou condicionamento do aprendiz para os testes de proficiência, do que ensino de compreensão da fala em língua inglesa. De fato, os alunos que estudam o idioma há mais tempo conseguem realizar os exercícios de compreensão auditiva pela simples repetição da tarefa. No entanto, isso não significa, necessariamente, que esses aprendizes desenvolveram sua habilidade de compreensão oral. Como sabemos, muitos alunos comentam a respeito da dificuldade que enfrentam para compreender o inglês falado em viagens internacionais. Por outro lado, os aprendizes menos experientes sofrem para

[12] Segundo Orlandi ([1983] 2011, p.16-17), o discurso pedagógico é caracterizado como autoritário, por meio do qual "ensinar" equivale a "inculcar".

responder as questões propostas pelos livros didáticos, através da escuta das gravações. Consequentemente, as atividades de compreensão oral realizadas em sala de aula em vez de buscarem promover a aproximação entre o estudante e a língua estrangeira, tornando a aprendizagem agradável, acabam muitas vezes provocando um efeito reverso de distanciamento do aluno, fazendo com que ele se sinta sempre incompetente e siga em busca de um ideal de língua inatingível.

Essa frustração experimentada pelo aprendiz é, em parte, fruto do desejo de ser como um nativo de língua inglesa, em função da representação imaginária que muitos alunos brasileiros fazem do falante nativo de inglês como alguém que possui domínio total da língua, a ponto de alcançar sua completude.

Não podemos esquecer que há teorias da linguagem que defendem a ideia de que somente o nativo possui a intuição linguística necessária para definir se uma sentença é agramatical ou não em seu idioma. Sendo assim, é como se o falante nativo tivesse total domínio da língua e representasse, em vista disso, um modelo a ser imitado pelo aprendiz. No entanto, essa é uma noção não apenas idealizada, mas que se torna também um desejo para o aluno, que embarca em uma busca infinita por ser como aquele nativo por ele idealizado e representado nos materiais didáticos como um modelo de perfeição. Até porque escutamos nos áudios que acompanham os livros didáticos um tipo muito específico de nativo, ou seja, não se trata de um nativo qualquer, real, mas de um nativo ideal, cuja fala é artificial uma vez que é desenvolvida como língua escrita pelo autor do livro didático para ser lida posteriormente por locutores profissionais, com perfeita dicção e uma pronúncia em "inglês padrão", *American Standard English* (modelo de variante de prestígio norte-americana) ou *Received Pronunciation* (variante de prestígio representando o chamado inglês britânico). Trata-se de um falar atribuído a uma elite idealizada, "culta" e restrita de falantes nos países de língua inglesa. Não é à toa, por conseguinte, que muitos aprendizes se surpreendem ao visitarem esses países e se depararem com o falante real, cuja pronúncia pouco tem a ver com aquela escutada nos áudios dos livros didáticos, o que, obviamente, traz enormes dificuldades de compreensão para esses aprendizes. É importante lembramos que mesmo a língua nativa, dita "materna" é passível de provocar estranhamentos já que se trata da língua do Outro (língua nacional, oficialmente institucionalizada), conforme aponta Hermann (2012, p.48) em sua pesquisa sobre o ensino de português brasileiro para estrangeiros.

De todo modo, a manutenção dessa abordagem tradicional de ensino de línguas, que remonta ao método audiolingual, durante a 2º Guerra Mundial, até os dias de hoje (início do século XXI), pode dever-se ao fato de que as pesquisas sobre o ensino de compreensão auditiva parecem ter progredido pouco, principalmente se comparadas às pesquisas sobre leitura (*reading*) com relação à questão do conceito de língua e da interpretação, por exemplo.

Podemos dizer que os exercícios de compreensão oral nos livros didáticos de inglês utilizados em cursos de idiomas — no geral provenientes de editoras estrangeiras — são muito semelhantes às questões de compreensão auditiva encontradas nos testes de proficiência internacionais. Ou seja, as perguntas dos exames baseiam-se em pressupostos teóricos conservadores a respeito de comunicação, sentido, compreensão e aprendizado de segunda língua, mas que, apesar disso, continuam a exercer grande influência sobre as atividades de compreensão auditiva nos materiais didáticos atuais (MARQUES, 2013).

Em função disso, nesta pesquisa pretendemos investigar de que forma as atividades de compreensão oral propostas pelos livros didáticos sob análise provocam um efeito de aproximação ou distanciamento do aprendiz em relação à língua inglesa. Para isso, analisaremos as atividades de compreensão auditiva em três materiais didáticos para o ensino de língua inglesa utilizados em institutos de idiomas, além de dizeres de alunos e professores por nós entrevistados, a fim de refletir sobre o efeito de estranhamento provocado pelo áudio nos alunos.

Perguntas da pesquisa

Portanto, a presente pesquisa está orientada pelas perguntas centrais a seguir:

- Como se dá o funcionamento discursivo das atividades de compreensão auditiva presentes nos livros didáticos? Quais representações de língua e de falantes da língua inglesa (nativo e não-nativo) podem ser inferidas dos materiais didáticos?

- Quais as representações que se pode depreender dos dizeres dos professores de compreensão oral e de aprendiz? Qual é o papel do professor como intermediário entre os exercícios de compreensão auditiva e o aluno?

- Quais representações de atividade de compreensão auditiva depreendem-se dos dizeres dos aprendizes?

A partir desses questionamentos, realizaremos uma reflexão a respeito dos fatores que levam ao incômodo e ao estranhamento dos alunos na execução das atividades de compreensão oral presentes nos livros didáticos em sala de aula.

Pressupostos teóricos

Com base na nossa pesquisa anterior (MARQUES, 2013), na qual estudamos a compreensão auditiva em alguns materiais didáticos de ensino de inglês, podemos dizer que a representação de língua inglesa nos livros analisados baseava-se em uma concepção de língua que parece compatível com o pensamento linguístico-filosófico que Bakhtin (1988) denominou “objetivismo abstrato”. Trata-se de uma tendência cujo pressuposto reside na ideia de língua enquanto um sistema rígido, prescrito por normas inalteráveis, como se fosse algo constante, previsível e a comunicação pudesse ser isenta de falhas, equívocos e mal-entendidos.

Com efeito, segundo essa perspectiva a língua é entendida como um sistema completo, absoluto, normatizado e abstrato, ou seja, um conceito respaldado pela corrente racionalista de pensamento típica dos séculos XVII e XVIII e que apesar de configurar uma noção tradicional de língua, já contestada pelos estudos de linguagem, conserva-se até os dias de hoje.

No que se refere à noção de sentido, apontamos (MARQUES, 2013) que os exercícios de compreensão auditiva não permitiam a possibilidade de interpretação por parte do aprendiz. Isso remete à uma concepção de língua como algo transparente, de modo que os sentidos seriam dados aprioristicamente por meio das palavras. Consideramos que o “problema de natureza psicológica” dos alunos e sua “compulsão por entender tudo”, como assinalado por Ur (1984), pode ser proveniente dessa concepção tradicional de que os sentidos estariam nas palavras.

Na mesma ordem de consideração, vimos também (MARQUES, 2013) que os materiais didáticos analisados construíam uma concepção de compreensão oral em suas atividades baseada nos pressupostos de que para o aluno entender a linguagem oral, basta identificar as palavras sendo pronunciadas; e para desenvolver sua

capacidade de compreensão auditiva, é preciso submeter-se repetidamente à realização dos exercícios de compreensão oral no livro didático, a fim de treinar e se preparar para uma eventual prova de proficiência.

Pensando agora nos referenciais teórico-metodológicos nos quais esta pesquisa se apoia, esclarecemos a seguir os princípios paradigmáticos que serão utilizados no que diz respeito aos conceitos de discurso, ideologia e sujeito.

Em primeiro lugar, é preciso apresentarmos a definição de discurso de acordo com a perspectiva de Análise do Discurso que adotamos. Trata-se de uma maneira particular de compreendermos como se dá tanto o funcionamento da linguagem, quanto da comunicação. Sob esse prisma, podemos dizer que a língua é "condição de possibilidade do discurso" (ORLANDI, [1999] 2015, p.20). Portanto, ao contrário da dicotomia entre língua e fala apresentada por Saussure, o discurso trabalha a confluência entre língua, história e sujeito, sendo esse último afetado pela ideologia e pela ordem que regula as práticas discursivas de acordo com as condições de produção e com o momento histórico, produzindo, assim, efeitos de sentido que remetem à memória discursiva.

A visão discursiva de linguagem surgiu a partir de críticas que linguistas e filósofos fizeram ao modelo Saussureano de língua enquanto um sistema de signos, que é composto pela oposição entre significado e significante. Assim, Bakhtin (Voloshinov, 1929) está entre os que rejeitam a dicotomia de Saussure entre língua e fala − que exclui a fala dos estudos linguísticos uma vez que trata "a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante" (BRANDÃO, 2012, p.7). Podemos dizer que Bakhtin incluiu nos estudos linguísticos o contexto de enunciação, um elemento extralinguístico indispensável para o entendimento da comunicação verbal. Outra contribuição de Bakhtin para os estudos da linguagem está na maneira de entender o interlocutor como alguém que desempenha um papel ativo na construção de significado, além da noção de signo linguístico como "dialético, vivo e dinâmico" (BRANDÃO, 2012, p.8), em contraposição à visão Saussureana de signo como um elemento fixo. A esse respeito Carmagnani (2015, p.6) esclarece:

> A forma, mesmo sendo arbitrária, é estática, enquanto o significado pode ser outro, dependendo do contexto, mesmo num momento histórico específico. Ao mesmo tempo, para Saussure, é o significado literal, dicionarizado que conta. Contrapõe, dessa forma, o sentido literal ao sentido metafórico (acidental, a partir desse ponto de vista). Vários autores questionam essa polarização, dos quais destacamos Jacques Derrida que desconstrói essa e outras polarizações, defendendo que não há sentido literal; há sempre um

> adiamento de sentidos (DERRIDA, 1973). É uma ilusão acreditarmos que os sentidos possam ser fixados, além do fato de que a questão do contexto fixo passa a ser questionável também.

Desse modo, sob um prisma discursivo entendemos que os sentidos não são fixos pois dependem do que chamamos de “condições de produção”. Ou seja, trata-se de uma noção essencial nos estudos do discurso uma vez que se refere tanto ao contexto imediato (quem? fala o que? para quem?) quanto aos contextos sócio-históricos e ideológicos, numa perspectiva mais ampla (ORLANDI, [1999] 2015, p.28-29).

Desse modo, é preciso questionarmos a ilusão de que os contextos, assim como os sentidos, sejam fixos já que estaríamos desconsiderando as relações de poder entre sujeitos, sociedade e instituições. Além disso, não podemos deixar de lado a historicidade do discurso que remete ao que chamamos de “memória discursiva”, isto é, todos os dizeres já-ditos e que, somados, constituem o dizível. Em outras palavras, para nós as condições de produção não afetam apenas os dizeres, mas também os sentidos.

Considerando-se o que foi mencionado até aqui, trataremos do conceito de ideologia para a Análise do Discurso pelo viés da linguagem, e não da sociologia. De acordo com Orlandi ([1996] 2007, p.65), já que nas ciências humanas e sociais a ideologia é entendida como ocultação, busca-se desvendar os verdadeiros sentidos de um dado conteúdo linguístico. No entanto, para a Análise do Discurso a ideologia é o mecanismo de produzir os conteúdos da linguagem, e não o conteúdo propriamente dito. Em outros termos, a ideologia é o “mecanismo estruturante do processo de significação” (ORLANDI, [1999] 2015, p. 94). Além disso, Orlandi ([1996] 2007, p. 66) assinala que:

> A ideologia (...) produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “naturais”. Pela ideologia há a transposição de certas formas em outras, isto é, há simulação. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos) mas apagamento do processo de sua constituição.

Diante disso, é importante para nós analisarmos o modo de funcionamento da linguagem, isto é, como a linguagem significa, e não o que ela significa. Em outras palavras, o que percebemos como sentido literal nada mais é do que o sentido dominante, institucionalizado que é, por sua vez, produto da história. Entretanto, cabe

ressaltarmos que o conceito de ideologia que adotamos aqui não se coaduna com a visão marxista clássica de ideologia que pressupõe a existência de uma verdade oculta a ser desvendada. O que entendemos por ideologia refere-se aos efeitos de verdade produzidos pelos discursos em determinados períodos situados historicamente. A respeito disso, Carmagnani (2015, p.13) fornece a seguinte explicação:

> Michel Foucault, por sua vez, declara que não lida com o conceito de "ideologia" porque para ele, a noção de ideologia é dificilmente utilizável caso entendida em oposição a algo que se constitui como verdade. E, para Foucault (1979), a questão central é a de "ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos". (...) Assim, Foucault não adota a concepção marxista clássica de ideologia por considerá-la, conforme suas palavras, uma noção que traz implicada a ideia de que haveria uma "verdade" que a ideologia não nos deixa "ver".

Conforme dissemos anteriormente, na Análise do Discurso é interessante entendermos como a linguagem significa em sua relação com a história e a ideologia. Isto é, não se trata de desvendar o verdadeiro significado, mas de entender como o sujeito se constitui pela/na língua e com a história para produzir sentidos.

Partimos daí para a noção de sujeito e de sentido literal sob a ótica da Análise do Discurso. Nietzsche (1911) questionou a separação racionalista entre sujeito e objeto afetando, assim, o conceito de interpretação vigente. Consequentemente, as ideias de verdade e de sentido, sob essa perspectiva, passaram a ser compreendidas enquanto criação do homem, ou seja, uma metáfora proveniente de um estímulo nervoso. Sobre esse ponto, os autores (ARROJO e RAJAGOPALAN, 1992, p. 53-54) fazem a seguinte ponderação:

> (...) primeira metáfora: um estímulo nervoso transformado em percepção. Essa percepção, então acoplada a um som. Quando falamos de árvores, cores, neve e flores, acreditamos saber algo a respeito das coisas em si, mas somente possuímos metáforas dessas coisas, e essas metáforas não correspondem de maneira alguma à essência do original. Da mesma forma que o som se manifesta como máscara efêmera, o enigmático x da coisa-em-si tem sua origem num estímulo nervoso, depois se manifesta como percepção e, finalmente, como som.

Dessa forma, quando admitimos que o homem é um produtor de significados metafóricos desencadeados por um estímulo nervoso, é interessante pensarmos na atividade de compreensão auditiva, já que para nós as palavras não transmitem

sentidos, mas ideias que são construídas pelo sujeito interpretante. Com relação a isso, os mesmos autores[13] acrescentam ainda que:

> A partir do insight freudiano de que o homem carrega consigo um lado desejante e desconhecido, todo o conhecimento, todas as ciências, todas as "verdades", todos os sentidos "literais" têm que ser necessariamente relativizados e reconhecidos como produto – ou sintoma – de uma interpretação, mediação inevitável entre homem e mundo. A possibilidade de um sentido literal, "original" e descontextualizado, como a possibilidade de uma reflexão "científica", objetiva e independente de ideologias e da História é, segundo Derrida (1982), uma "mitologia branca" que reorganiza e reflete a cultura do Ocidente: "o homem branco confunde sua própria mitologia, a mitologia indo-européia, seu próprio *logos*, ou seja, o *mythos* de seu dialeto, com a forma universal daquilo que ainda deve desejar chamar de Razão" (op. cit.:213)

É importante reiterarmos que nos filiamos à perspectiva que concebe os sentidos como instâncias que dependem das condições de produção, isto é, relacionam-se tanto com o contexto imediato quanto com o contexto sócio-histórico ideológico para que sejam compreendidos. É em função desse pressuposto teórico que apresentamos que viemos mencionando a questão do sentido literal e da opacidade da linguagem. Isto é, apoiamo-nos numa corrente de pensamento que contesta a visão racionalista que desconsidera o efeito do inconsciente, da ideologia e da História na maneira como o ser humano se relaciona com o mundo e com a linguagem.

A Análise do Discurso confronta a representação de comunicação pelo esquema composto por um emissor que envia uma mensagem relacionada a um referente, utilizando um código, para um receptor. A noção de discurso contesta a linearidade e a sistematicidade desse esquema de comunicação que não prevê a existência de falhas ou equívocos. De acordo com Orlandi ([1999] 2015, p. 19):

> Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação.

[13] Arrojo e Rajagopalan (1992, p.54)

Temos então aqui uma noção de comunicação que permite que os sentidos sejam construídos ao longo da situação conversacional, sendo que ambos envolvidos na conversa produzem sentidos mutuamente. Essa noção é fundamental para questionarmos a ideia de que o ato de falar representa uma habilidade ativa e o de ouvir consiste em uma habilidade receptiva, conforme discutimos anteriormente.

Voltando para a concepção de sujeito, é importante salientarmos que, para a Análise do Discurso, o sujeito não coincide consigo mesmo, ao contrário, encontra-se dividido em uma relação *eu-tu*, na qual o outro é parte constitutiva do sujeito. Isso porque tomamos o sujeito como um ser histórico que é afetado simultaneamente pela língua, pela ideologia e pelo inconsciente. Dessa forma, para que o sujeito possa falar ou produzir sentidos ocorrem dois tipos de esquecimentos: um que se refere à ilusão de sermos a origem do que dizemos; e outro que se corresponde à uma "ilusão referencial" que nos causa "a impressão da realidade do pensamento", isto é, como se houvesse uma relação direta entre as palavras e as coisas no mundo (ORLANDI, [1999] 2015, p. 33).

Desse modo, o trabalho da Análise do Discurso opera tanto com elementos linguísticos, quanto extralinguísticos articulando ideologia à língua e contestando a noção Saussureana de neutralidade ideológica da linguagem com base no conceito de discurso. Segundo Brandão (2012, p.11):

> Estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse polo da dicotomia saussuriana. E essa instância da linguagem é a do discurso. (...) O ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos é, portanto, o discurso. A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (...) Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção.

O estudo da linguagem no âmbito do discurso considera o sujeito como sendo diferentes "posições" ocupadas em situações comunicacionais dos mais diversos contextos que fazem parte da vida social. Portanto, sendo o sujeito pensado como "posição" não se trata de uma forma de subjetividade (um indivíduo particular), mas

de um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz. Em outros termos, o indivíduo não coincide empiricamente com o sujeito, conforme a visão psicológica. Quando falamos em sujeito na Análise do discurso estamos nos referindo a um indivíduo que é interpelado em sujeito pela ideologia. Nessa perspectiva, o sujeito é dividido e possui acesso apenas a parte do que diz, uma vez que é afetado pela língua, pelo inconsciente e pela história para que possa produzir sentidos (ORLANDI, [1999] 2015, p.46).

Assim sendo, entendemos que por permitir extrapolarmos o âmbito puramente linguístico, a Análise do Discurso se apresenta como um aparato teórico capaz de suscitar reflexões importantes acerca das questões que elaboramos para esta pesquisa, visto que nosso objetivo é discutir as representações de língua inglesa, sentido e compreensão auditiva que pressupõem os exercícios dos materiais didáticos selecionados, além do lugar discursivo ocupado tanto pelo sujeito-professor, quanto pelo aluno-ouvinte nas práticas de compreensão oral em sala de aula.

Constituição do corpus e procedimentos metodológicos

O *corpus* selecionado para esta pesquisa compõe-se de três livros didáticos, a saber: *Aspire: upper intermediate combined edition* (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013), *The Big Picture: B1+ intermediate student’s book* (GOLDSTEIN, 2012) e *Focus on IELTS: new edition* (O’CONNELL, 2010). Os dois primeiros livros são utilizados pelos professores, por nós entrevistados, que atuam como docentes em um importante instituto de ensino de idiomas, localizado na cidade de São Paulo, o qual tem autorização para aplicar os exames de proficiência em língua inglesa oficiais elaborados pela Universidade de Cambridge (Inglaterra). Apesar desses materiais não consistirem, deliberadamente, em livros preparatórios para esses testes, há uma equivalência deles com os exames em termos de nível segundo o *CEFR* (*Common European Framework of Reference for Languages)*, em português “quadro comum europeu de referência para idiomas”, a saber: *B1* para o *The Big Picture* e *B2* para o *Aspire,* ambos correspondendo ao nível intermediário de acordo com o *CEFR*. O terceiro livro, *Focus on IELTS,* como o próprio título sugere, constitui-se em um livro com a finalidade de preparar o aprendiz para o exame *IELTS* (*International English Language Testing System*), que é um teste de propriedade conjunta do *British Council*, *IDP Education* (*International Development Program)*, *IELTS* Austrália e *Cambridge*

English Language Assessment. O IELTS é um exame reconhecido internacionalmente e que abrange os seis níveis do CEFR (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), dependendo da pontuação obtida pelo candidato. Por ser um teste de inglês frequentemente exigido para o ingresso de alunos estrangeiros em universidades no exterior, entrevistamos alunos, que utilizavam esse livro nos cursos de inglês, os quais eram oferecidos por uma agência de cooperação acadêmica internacional em uma universidade pública do Estado de São Paulo, em 2016.

Realizamos entrevistas oralmente com cinco professores de ambos os sexos, que foram gravadas e transcritas na seção Anexos, enquanto que as entrevistas com os alunos deram-se por escrito, mediante o preenchimento de um questionário. Tais entrevistas também fazem parte do *corpus* de análise a fim de respondermos as perguntas desta pesquisa sobre as atividades de compreensão auditiva nas aulas de inglês. Fizemos essa escolha de livros didáticos a fim de compararmos as atividades de compreensão oral presentes nos livros e observarmos as semelhanças e diferenças entre eles, para refletirmos sobre a questão do estranhamento que essas atividades podem provocar em alguns aprendizes de inglês como língua estrangeira. Como dissemos anteriormente, preferimos realizar entrevistas orais com os professores por acreditarmos que essa é a modalidade mais adequada para que os professores se expressem com mais naturalidade. Portanto, gravamos entrevistas orais e semiguiadas com os professores, empregando perguntas abertas a fim de dar espaço para eles se expressarem, pois sabemos que a presença da pesquisadora e do gravador afetam de alguma maneira os entrevistados e seus dizeres. As perguntas feitas para os professores entrevistados foram as seguintes:

1) Como você pode descrever as atividades de compreensão oral no livro *The Big Picture*?
2) Como você pode caracterizar os exercícios de compreensão auditiva no livro *Aspire*?
3) Como você explicaria as estratégias que você usa para os alunos saberem lidar com as atividades de compreensão oral?
4) Como você pode avaliar a reação dos seus alunos diante das atividades de compreensão auditiva em cada um desses livros?
5) Você sente que há diferenças na reação dos alunos diante de cada livro respectivamente? Quais seriam?

6) Como você definiria o papel do aluno com relação às atividades de compreensão oral nesses livros?

7) Como você pode explicar a importância de utilizar gravações de áudio nos exercícios de compreensão auditiva?

8) Como você descreve o lugar do professor com relação às atividades de compreensão oral?

9) Como você pode distinguir as atividades de compreensão auditiva presentes no livro *The Big Picture* das questões da prova do *PET* (*Preliminary English Test*)?

10) Como você pode especificar as atividades de compreensão oral presentes no livro Aspire em comparação com as questões da prova do *FCE* (*First Certificate in English*)?

11) Você entende que o desempenho dos alunos nas atividades de compreensão auditiva nas provas é correspondente ao desempenho dos alunos nos exercícios do livro em sala de aula? Por que?

Em relação aos alunos, optamos pela utilização de um questionário escrito, por entendermos que esse formato os deixaria mais confortáveis em responder as perguntas a seguir:

a) Como você descreveria o que você sente ao fazer exercícios de compreensão oral? Compartilhe conosco como é para você passar por essa experiência.

b) Quais habilidades envolvem a compreensão oral?

c) Quais estratégias você usa para lidar com os exercícios de compreensão oral?

d) O que as atividades de compreensão oral exigem dos alunos para que eles tenham bons resultados?

e) Descreva suas impressões pessoais ao ouvir a(s) voz(es) gravada(s) no áudio dos CDs? Como elas soam para você? Como você se sente em relação a ela(s)?

f) Você estudou inglês durante quanto tempo?

g) Como você aprendeu inglês (na escola, em cursos de inglês, autodidata)?

h) Você estudou ou morou no exterior? Onde? Por quanto tempo?

A elaboração das perguntas pretendeu obter uma reflexão a partir do discurso dos professores entrevistados sobre as atividades de compreensão auditiva em sala de aula, a comparação entre os livros didáticos analisados, entender a relação dos alunos com os exercícios de compreensão oral, investigar como os professores lidam com as atividades de compreensão auditiva, além de identificar as semelhanças e diferenças entre os exercícios de compreensão oral e os testes de proficiência em língua inglesa de nível correspondente a cada livro. Depois de gravadas, as entrevistas orais foram devidamente transcritas seguindo os parâmetros da oralidade apresentados em Coracini (1999) e podem ser encontradas na seção de apêndices.

Dessa forma, por meio da análise das respostas concedidas pelos alunos e professores, buscamos refletir sobre o efeito de estranhamento causado pelas atividades de compreensão auditiva nos alunos, as representações imaginárias formadas pelos alunos e professores a respeito das atividades de compreensão oral, além de compreender a posição do professor e do aluno diante dessas atividades em sala de aula.

Resta acrescentar que obtivemos autorização para utilizar, nesta pesquisa, as respostas dos professores e alunos entrevistados mediante assinatura de um termo de consentimento, assegurando-lhes, assim, sua privacidade e o respeito às diretrizes éticas de pesquisa.

Organização da pesquisa

De acordo com os preceitos da Análise do Discurso, segundo os quais os sentidos não são dados de modo apriorístico, refletimos acerca de como os exercícios constroem uma noção ilusória de transparência da linguagem, analisando o funcionamento das atividades escritas nos livros enquanto mediadoras das gravações de áudio. Para isso, mobilizamos os conceitos de sujeito e de língua da Análise do Discurso para a investigação dos materiais didáticos em questão, com base na leitura dos exercícios escritos, bem como na escuta do material de áudio gravado.

Sendo assim, no primeiro capítulo, concentramos nossa atenção na análise das atividades de compreensão oral presentes nos materiais didáticos selecionados (*Focus on IELTS, The Big Picture* e *Aspire*), para abordar as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se dá o funcionamento discursivo das atividades de compreensão auditiva presentes nos livros didáticos? Quais representações de língua e de falantes da língua inglesa (nativo e não-nativo) podem ser inferidas dos materiais didáticos?

Em seguida, no segundo capítulo, analisamos as entrevistas dos professores, para compreender como eles lidam com as atividades de compreensão auditiva nas suas rotinas de aula. É importante lembrarmos que foram entrevistados professores de inglês que utilizavam ao menos um dos livros didáticos do *corpus* em institutos de ensino de idiomas, respondendo à pergunta:

- Quais as representações que se pode depreender dos dizeres dos professores de compreensão oral e de aprendiz? Qual é o papel do professor como intermediário entre os exercícios de compreensão auditiva e o aluno?

No terceiro capítulo, tratamos das entrevistas concedidas por alunos que utilizaram um desses materiais didáticos, a fim de entender não apenas como o aluno-ouvinte é levado a se relacionar com as vozes do áudio, ao realizar as atividades de compreensão oral, mas também para discorrer sobre a questão:

- Quais representações de atividade de compreensão auditiva depreendem-se dos dizeres dos aprendizes e que podem causar-lhes estranhamento?

Por último, fazemos nossas considerações finais acerca dos materiais didáticos e dos dizeres dos professores e alunos, refletindo, dessa forma, a respeito dos exercícios de compreensão auditiva, bem como os possíveis fatores que levam alguns alunos a experimentarem estranhamento ao realizarem essas atividades.

CAPÍTULO I

O livro didático e as armadilhas do discurso pedagógico

Neste capítulo discorremos a respeito do funcionamento discursivo das atividades de compreensão auditiva nos livros didáticos, apresentamos o estudo das características das vozes escutadas no áudio da gravação e suas respectivas variantes linguísticas, para refletirmos a respeito da concepção de estrangeiro. Assim, a partir da análise das atividades dos materiais didáticos (incluindo áudio, texto e imagens) que compõem o corpus, discutimos as representações de língua inglesa, de falante nativo e não-nativo do idioma, depreendidas do áudio das atividades de compreensão auditiva dos livros *Focus on IELTS: new edition* (O'CONNELL, 2010), *The Big Picture: B1+ intermediate student's book* (GOLDSTEIN, 2012) e *Aspire: upper intermediate combined edition* (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013).

Cabe salientar que adotamos como pressuposto a ideia de que os livros didáticos que constituem o corpus funcionam, direta ou indiretamente, como um instrumento de capacitação para aprovação dos candidatos em exames internacionais de inglês, notadamente, o exame IELTS (*International English Language Testing System*) no caso do *Focus on IELTS (*IELTS, para todos os níveis do CEFR); o *Preliminary English Test* (ou PET, nível B1 pelo CEFR) equivalente ao nível do livro *The Big Picture* e o FCE (*First Certificate in English*, nível B2 pelo CEFR) correspondente ao nível do *Aspire*.

É importante ressaltarmos que não pretendemos realizar uma crítica aos exames de proficiência ou ao fato de os materiais didáticos funcionarem como preparatório para esses testes, uma vez que conhecemos a existência de determinações mercadológicas no setor editorial, que estipulam a forma e o conteúdo dos materiais didáticos, para que eles atinjam seus propósitos comerciais. No entanto, entendemos que essa percepção é fundamental para o ensino de compreensão oral, pois é preciso que os professores estejam cientes da natureza e finalidade dos exercícios apresentados nos livros didáticos para que possam orientar melhor seus alunos, diminuindo assim o mal-estar deles com relação à compreensão auditiva.

Dito isso, antes de analisarmos os materiais didáticos, que é o foco desta pesquisa, faremos uma breve consideração a respeito dos exames de proficiência internacionais correspondentes aos níveis de cada livro do corpus, respectivamente.

Ao fazermos a análise de um livro didático, buscamos a partir da leitura do prefácio encontrar informações preliminares sobre o material. No caso do *Focus on IELTS: new edition* (O'CONNELL, 2010) é esperado que o livro tenha sido pensado para preparar candidatos ao exame internacional *IELTS*, que é frequentemente utilizado como pré-requisito para o ingresso de estudantes em universidades no exterior. A ênfase do material está voltada para a versão "Acadêmica" (*Academic*) do *IELTS*, em vez de o formato do exame chamado "Treinamento Geral" (*General Training*).

Apesar de o material ter como foco o treinamento das quatro habilidades, o propósito desta pesquisa está em estudar os exercícios do livro que capacitam o candidato ao módulo de compreensão oral do *IELTS*. No exame, a compreensão auditiva tem duração de trinta minutos e é dividida em quatro seções compostas de quarenta questões. Segundo o prefácio do livro *Focus on IELTS* (O'CONNELL, 2010) o exame não apenas testa diversas habilidades de compreensão auditiva do candidato, mas também utiliza tipos de textos variados que incluem monólogos e diálogos. Além disso, é importante salientar que apesar de ser concedido tempo, tanto para que o candidato leia as perguntas antecipadamente, quanto para que ele possa transferir as respostas para o gabarito, o áudio é reproduzido apenas uma única vez durante o *IELTS*. Outro dado curioso a respeito do teste de compreensão oral, de acordo com o prefácio do livro, é que os textos e as tarefas tornam-se progressivamente mais difíceis à medida que o exame avança em direção ao final.

O prefácio também nos informa que as duas primeiras seções do módulo de compreensão auditiva do *IELTS* envolvem situações referentes às necessidades sociais, ao passo que as duas últimas partes se ocupam de contextos de formação ou educação. Temos que na primeira seção da prova, o candidato escutará uma conversa em uma situação social entre dois amigos, por exemplo, discutindo seus planos de férias ou uma entrevista em uma agência de locação residencial. Na segunda, o áudio apresenta um monólogo no formato de uma breve palestra sobre um assunto geral, podendo variar entre alimentação saudável a informações turísticas.

Na terceira parte, o candidato ouvirá uma conversa que pode incluir até quatro falantes, por exemplo, uma discussão entre monitor e aluno, ou vários estudantes discutindo um trabalho. Por fim, na quarta seção, o áudio apresenta novamente um

monólogo como, por exemplo, uma palestra ou conversa de interesse acadêmico geral.

Ainda convém lembrar que o prefácio do livro *Focus on IELTS* (O'CONNELL, 2010) faz um último esclarecimento, porém não menos importante, a respeito das variantes encontradas nos áudios das gravações das questões de compreensão oral do teste. Segundo ele, as gravações podem incluir uma suposta diversidade de variantes, que inclui o inglês britânico, americano ou australiano. Em função disso, as gravações do áudio que acompanham o livro também seriam compostas de variantes "diferentes", isto é, as mesmas encontradas no teste *IELTS*.

Interessante também apontarmos a representação de falante ideal de língua inglesa que essas variantes britânica, americana e australiana parecem indicar ao excluir falantes de outros cinquenta e sete países no mundo onde o inglês é a língua oficial, entre eles África do Sul, Canadá, Índia, Nigéria, Nova Zelândia, Paquistão, Quênia e Singapura. Ao privilegiar essas três variantes, tanto o material didático, como a prova parecem construir uma identidade de língua inglesa homogênea, produzindo um apagamento das diferenças culturais dos povos falantes de inglês no imaginário dos aprendizes. Sabemos que não apenas os livros didáticos, enquanto autoridades legitimadoras do saber, mas também os meios de comunicação constroem uma representação de determinadas culturas transformando-as em produtos culturais de consumo, sobretudo em função do processo de globalização, que afeta a economia, a mídia, a informação, as tecnologias de comunicação além da educação (QIN-HILLIARD, D.B.; SUÁREZ-OROZCO, M.M., 2004, p.7-8). Esse apagamento das diferenças culturais com relação aos falantes de língua inglesa opera não apenas com relação à homogeneização entre povos de culturas distintas, mas também mascara as transformações acontecendo na esfera das identidades pessoais, uma vez que as identidades modernas se apresentam deslocadas, fragmentadas, desestabilizadas ao assumirem identidades não unificadas em torno de um "eu" integrado e coeso (HALL, 2014).

Consequentemente, constrói-se uma representação do estrangeiro que influencia tanto os professores de inglês, quanto os alunos, que muitas vezes tem o livro didático e os meios de comunicação como fontes exclusivas para o aprendizado sobre a cultura do outro, conforme veremos no trecho a seguir:

> O livro didático de língua estrangeira adquire, assim, papel relevante na constituição da identidade de professores e alunos, na formação de seu imaginário a respeito da cultura do outro, do estrangeiro, sobretudo se considerarmos que a mídia, grande formadora de opiniões, está frequentemente voltada para a realidade de uns poucos países, em especial daqueles que detêm o poder econômico mundial (como os EUA); e que raramente o professor de LE tem a oportunidade de viajar para o país onde se fala a língua que ele ensina e, então, vivenciar a cultura do outro através de suas próprias experiências (ZARATE, 1995, apud CORACINI & PERUCHI, 2003, p. 364).

Dessa forma, os livros didáticos não apenas constroem opiniões sobre a língua e a cultura estrangeiras, mas também reproduzem a ideologia dos países dominantes economicamente e culturalmente. Por outro lado, se pensarmos a questão da identidade no mundo pós-moderno, podemos dizer que tanto a concepção de sujeito do Iluminismo, quanto a noção sociológica de sujeito − cuja identidade é formada na relação entre sujeito e sociedade – estão entrando em colapso na medida em que mudanças institucionais e estruturais denunciam o surgimento de identidades fragmentadas, variáveis, provisórias e descontínuas (HALL, 2014).

Voltando agora ao prefácio, o livro recomenda que o próprio aprendiz busque por si mesmo melhorar sua capacidade de compreensão auditiva ouvindo ao maior número de variantes em inglês possível, seja por meio da *televisão ou do rádio*, por exemplo. Contudo, ao seguir as recomendações do material, o candidato estará novamente sem muitas alternativas, posto que a mídia se volta para um grupo restrito de nações. Por essa razão, dificilmente algum daqueles cinquenta e sete países, que haviam sido excluídos, estarão em destaque ou sequer terão espaço, prejudicando o acesso do aprendiz a essas culturas e variantes linguísticas.

Partindo para uma reflexão sobre o prefácio do livro *The Big Picture: B1+ intermediate student's book* (GOLDSTEIN, 2012) temos uma apresentação do conteúdo de cada unidade com seus respectivos temas e organização das seções em *grammar* (gramática), *vocabulary* (vocabulário), *reading & listening* (leitura e escuta) e *pronunciation* (pronúncia). Vale ressaltar que estamos tratando da edição britânica desse livro, uma vez que há uma versão norte-americana. Conforme dissemos anteriormente, identificamos como é de praxe nos materiais de ensino de idiomas, o desmembramento da língua nas habilidades *writing* (escrita), *speaking* (fala), *reading* (leitura) e *listening* (escuta). Entretanto, o que nos chama a atenção é a disposição das habilidades de leitura e escuta juntas. Isso se deve à ideia de que as atividades

de leitura e de escuta constituem habilidades receptivas, enquanto que a fala e a escrita representariam habilidades produtivas. A esse respeito, cabe citar Harmer (2001, p. 199):

> *Receptive skills are the ways in which people extract meaning from the discourse they see or hear. (...) When we read a story or a newspaper, listen to the news, or take part in conversation we employ our previous knowledge as we approach the process of comprehension, and we deploy a range of receptive skills, which ones we use will be determined by our reading or listening purpose. (...) understanding a piece of discourse involves much more than just knowing the language. In order to make sense of any text we need to have 'pre-existent knowledge of the world' (Cook 1989:69). Such knowledge is often referred to as schema (plural schemata).* [14]

Em primeiro lugar, a ideia de que "extraímos sentido" de uma fala que ouvimos (ou de um texto que lemos) parece sugerir que o sentido está lá, pronto para ser decodificado. Isto é, segundo essa concepção, ao participarmos de uma interação verbal, por exemplo, para haver compreensão basta que o ouvinte empregue seu conhecimento prévio da língua e de mundo para que ele seja capaz de entender o sentido do que está sendo dito. Em outros termos, trata-se, de uma visão de língua enquanto código segundo a qual a interpretação se resumiria a decifrá-lo.

Em nossa pesquisa anterior, tratamos dessa noção tradicional de comunicação baseada na ideia de transferência de mensagens entre um emissor e um destinatário, conhecido como *information-processing model* (ROST, 1990, p.3), "modelo de processamento de informação". Acontece que, de acordo com essa concepção a substância da comunicação verbal é a informação, que está contida nas palavras usadas pelo falante. Portanto, nessa visão, a compreensão ocorreria quando entendemos as palavras, pois os sentidos estariam colados a elas, independentemente do contexto, isto é, de quem fala, o que, para quem e onde. Desse modo, o papel do ouvinte se resumiria a identificar as palavras e reproduzir os sentidos

[14] Habilidades receptivas são as maneiras nas quais as pessoas extraem sentido de um discurso que elas veem ou escutam. (...) Quando lemos uma estória ou um jornal, ouvimos as notícias, ou participamos de uma conversa, empregamos nosso conhecimento prévio à medida que nos aproximamos do processo de compreensão e implementamos uma série de habilidades receptivas, mas o que determinará quais delas usamos será o propósito da nossa leitura ou escuta. (...) entender um discurso envolve muito mais do que simplesmente saber o idioma. Para dar sentido a qualquer texto é preciso ter um "conhecimento prévio do mundo" (Cook 1989:69). Frequentemente refere-se a esse conhecimento como esquema (do latim schema, plural schemata).

construídos pelo autor do livro didático, conforme Orlandi ([1999] 2015, p. 19) esclarece a seguir:

> Para a Análise do Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque.

Em outros termos, se o processo de significação ocorre em tempo real, isto é, interlocução verbal, e há uma colaboração ativa de ambas as partes envolvidas na produção dos sentidos, parece razoável considerar que a compreensão auditiva não deve ser considerada como uma habilidade receptiva. A partir daqui, passaremos a utilizar o conceito de discurso pedagógico (DP) como norteador da nossa discussão a respeito das instruções apresentadas no livro *The Big Picture* sobre como o aprendiz deve proceder na realização dos exercícios de compreensão auditiva.

Segundo Orlandi ([1999] 2015, p. 15-16), o discurso pedagógico se insere na categoria de discurso autoritário devido à ausência de interlocutores e ao fato de que o objeto do discurso se encontra velado, já que se trata do discurso do poder:

> (...) o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem em que se diz isso é uma ordem, em que o sujeito passa a ser um instrumento de comando)

Dito isso, encontramos em *The Big Picture B1+ Intermediate Workbook* (BRADFIELD, 2012) no livro de atividades do aluno, um exercício de compreensão auditiva na primeira unidade que apresenta orientações e “estratégias” para o aprendiz se preparar para ouvir e realizar os exercícios três e quatro:

> *Preparing to listen: You’re going to listen to four different conversations. The speakers are talking on the phone. You’re going to listen to each conversation twice. You need to listen for gist to complete three and for specific information*

> *to complete four. Strategy: Always read all the information carefully before you listen. This will give you clues about what you need to do and what you are going to hear. Don't try to read the tasks while you listen. Strategy: Listen first for gist (the main idea). This will help you to make sense of the audio. Then listen again more carefully for specific information* (BRADFIELD, 2012, p. 6)[15].

Em primeiro lugar, podemos apontar que há a preocupação recorrente de preparar o aluno para as atividades de compreensão auditiva. Interessante pensarmos a que se deve a necessidade de "preparo" para tal atividade. Além da compreensão oral, esse livro também menciona o "preparo" para as atividades de leitura, mas não para a fala ou escrita, consideradas por alguns como práticas "ativas", ao passo que a compreensão auditiva e a leitura seriam atividades "receptivas". Sabemos que na produção oral, assim como na escrita, utilizamos nossos próprios recursos linguísticos. Por outro lado, as atividades de compreensão oral e leitura poderiam ser tomadas como mais complexas porque é preciso acessar os recursos linguísticos do outro, seja do falante, seja do autor do texto. Contudo, entendemos que a necessidade de um "preparo" e do uso de "estratégias" – que é um saber proveniente das operações militares − para os exercícios de compreensão auditiva não ocorre apenas por esse motivo. Deve-se, sobretudo, pelo caráter de artificialidade dos exercícios, visto que são inspirados nas provas de proficiência, cujo objetivo é testar o candidato e aferir os "resultados" de seu processo de aprendizagem. Assim, parece que o livro didático instaura uma verdadeira "guerra" entre estudante e os exercícios de compreensão auditiva. Vejamos os exemplos a seguir quando o livro didático trata explicitamente sobre estratégias e orientações de como o aprendiz deve proceder nas questões de compreensão auditivas em testes e exames (BRADFIELD, 2012, p. 78):

> *Strategy: To prepare for tests, practice listening activities like the ones in this book as often as you can: First read any questions. Listen once for gist. Stay calm, and don't stop listening! Complete any questions you can answer. Listen*

[15] Preparando-se para ouvir: Você ouvirá quatro conversas distintas. Os interlocutores estão falando ao telefone. Você ouvirá cada conversa duas vezes. Você precisa ouvir o tema central da conversa para completar o exercício três e ouvir informações específicas para completar o quatro. Estratégia: Leia sempre toda informação cuidadosamente antes de ouvir. Isso indicará pistas sobre o que fazer e o que você ouvirá. Não tente ler as tarefas enquanto você escutar. Estratégia: Primeiro escute o tema central. Isso o ajudará a entender o áudio. Depois, escute novamente com mais atenção para buscar informações específicas (Tradução nossa).

> *again to check your answers and complete any missing questions. If you really don't know the answer, guess!* [16]

Nesse trecho o caráter autoritário do discurso pedagógico aparece de forma mais visível com o uso de verbos no modo imperativo. Temos também a instrução "Fique calmo" sugerindo que algo na atividade de compreensão oral é passível de criar tensão, medo ou estresse, já que poderíamos substituir esse comando por "Não fique apreensivo", "Não fique nervoso" ou "Não fique ansioso". Curioso notarmos que o livro aconselha o aprendiz a "chutar" ou "adivinhar" a resposta, no caso de desconhecê-la. Se pensarmos em como o livro didático constrói a noção de compreensão auditiva, podemos dizer que essa orientação parece reforçar a ideia de que escutar o áudio pode ser penoso, incompreensível ou angustiante.

Na mesma ordem de consideração, há outra unidade onde encontramos na parte de compreensão oral o título "Lidando com textos difíceis" (*Dealing with difficult texts*). Temos aí a palavra "difícil", no título, que parece influenciar o aluno a ter um sentimento de apreensão. Em seguida, o livro apresenta "estratégias" para realizar os exercícios de compreensão oral como vemos a seguir (BRADFIELD, 2012, p.12):

> *Strategy: When you have to listen to a longer or more difficult audio, don't panic! Listen for key information to answer the questions. Don't stop listening if you hear something you don't understand. Keep listening for clues in the context. Stay calm. Focus on what you do know – it's probably a lot more than you realise!* [17]

Conforme vimos no exemplo acima, uma das estratégias consiste em orientar o aprendiz a "não entrar em pânico" mesmo que esteja ouvindo um áudio "mais longo"

---

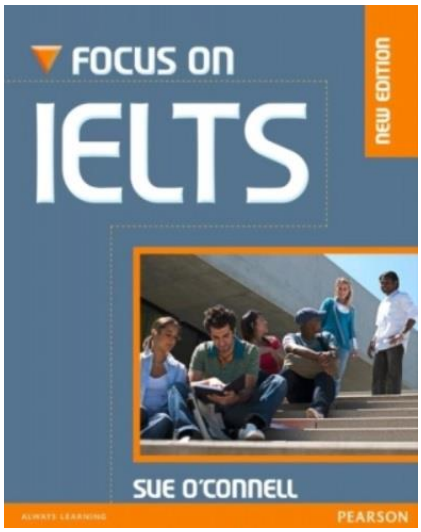
[16] Estratégia: Para se preparar para testes, pratique as atividades de compreensão auditiva como as deste livro quantas vezes você puder: Primeiro, leia as perguntas. Escute uma vez o tema central. Fique calmo e não pare de ouvir! Complete todas as perguntas que você puder responder. Ouça novamente para verificar suas respostas e preencha todas as perguntas que faltarem. Se você realmente não souber a resposta, chute! (Tradução nossa)

[17] Estratégia: quando você tem que ouvir um áudio mais longo ou mais difícil, não entre em pânico! Escute as informações essenciais para responder as perguntas. Não pare de ouvir caso você escute algo que você não compreende. Continue ouvindo as pistas dentro do contexto. Fique calmo. Concentre-se no que você sabe – é provavelmente muito mais do que você pensa (Tradução nossa).

e “mais difícil”. Temos também a recomendação para que o aprendiz mantenha a calma e detenha seu foco naquilo que ele sabe. Em outros termos, os autores dos livros didáticos parecem admitir que o aluno enfrenta dificuldades ao realizar as atividades de compreensão auditiva. Resta-nos procurar entender quais fatores podem vir a contribuir para esse mal-estar.

1.1. A (não-)compreensão auditiva no livro didático

Dito isso, partiremos agora para a análise dos exercícios de compreensão oral nos materiais didáticos que fazem parte do nosso corpus.



Começando com o *Focus on IELTS* (O’CONNELL, 2010) podemos dizer que o conteúdo do livro está organizado em vinte unidades (capítulos), entretanto somente as lições e números pares (dois, quatro, seis, etc.) incluem atividades de compreensão auditiva (*listening*) e de escrita (*writing*), enquanto que os capítulos ímpares se concentram nos exercícios de leitura (*reading*) e conversação (*speaking*). Além disso, cada unidade par oferece duas propostas distintas de exercícios de compreensão oral, correspondente a duas das quatro seções que compõem a parte de escuta (*listening*) do exame IELTS.

Para fins de discussão neste capítulo, tomaremos como eixo principal da nossa análise as seguintes atividades de compreensão oral: *Students’ union survey*, “Pesquisa do centro acadêmico” (O’CONNELL, 2010, p. 22); *Four interviews,* “Quatro

entrevistas" (GOLDSTEIN, 2012); e *Phoning the box office*, "Telefonando para a bilheteria" (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013). As seções um e três de escuta (*listening*) no teste *IELTS* possuem uma configuração semelhante por se apresentarem em forma de diálogo (seção um), ou com até quatro falantes (seção três) ─ em vez de o modelo de palestra (*lecture*) das seções dois e quatro. É preciso lembrar também que na prova, a dificuldade dos exercícios aumenta progressivamente, ou seja, a seção três poderá se apresentar mais trabalhosa do que a seção um para o candidato, assim como a seção quatro poderá ser mais complexa, segundo informações do prefácio do livro (O'CONNELL, 2010, p.5):

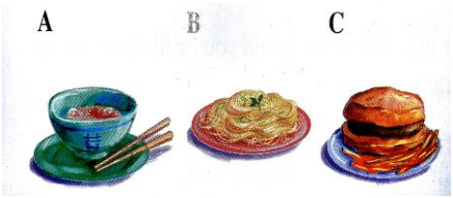
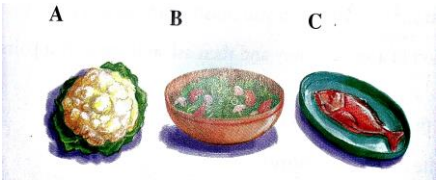
> *Listening. Time: thirty minutes. There are four sections and a total of 40 questions, testing different listening skills. You will hear a variety of recorded texts, including monologues and dialogues. Text and tasks become more difficult as the test progresses. The recording is played only once, but you are allowed time to read the questions beforehand. There is an extra ten minutes at the end for you to transfer your answers to the answer sheet.*[18]

Portanto, segundo essa informação as seções três e quatro do exame são mais difíceis do que as seções um e dois. Isso ocorre porque as duas últimas seções são voltadas para assuntos do contexto educacional ou de treinamento, apresentando áudios com conversas entre vários participantes (na seção três) ou um monólogo reproduzindo uma palestra com uma fala mais longa. Dito isso, comecemos com a atividade de escuta da unidade dois "Pesquisa do centro acadêmico" do livro *Focus on IELTS* (O'CONNELL, 2010, p.22) que corresponde à seção um do *IELTS*, tendo como formato principal questões de múltipla escolha.

Nele espera-se que o aluno identifique os itens lexicais nas frases de modo a escolher a alternativa correta. O enunciado da questão orienta o aprendiz a estudar as perguntas e as imagens tentando, assim, descrevê-los com palavras. Tomemos a tabela na página a seguir como ilustração da atividade um da unidade dois "Pesquisa do centro acadêmico" no livro *Focus on IELTS* (O'CONNELL, 2010, p.22):

---

[18] Escuta. Tempo: trinta minutos. Há quatro seções e um total de quarenta questões, testando diferentes habilidades de escuta. Você ouvirá uma variedade de textos gravados, incluindo monólogos e diálogos. Os textos e as tarefas tornam-se mais difíceis à medida que o teste avança. A gravação é tocada apenas uma vez, mas você terá tempo de ler as questões antecipadamente. Há dez minutos extras no final para que você transfira suas respostas para a folha de respostas.

Unidade dois - Exercício um	***Pesquisa do centro acadêmico***
Transcrição do áudio:	*Perguntas e respostas:*
1) *The idea is to produce* ***a leaflet*** *about healthy eating.*	*Q: What is the Students' Union planning to produce?* *A a report* ***B a leaflet*** *C a newsletter*
2) *That's easy.* ***A burguer and chips. Lots of chips!*** *I must say I like a nice Chinese meal as well, and maybe spaghetti once in a while… But no, the best has got to be a burguer.*	*Q: What is the student's favourite food?* 
3) *Hm. Let me think. I've never been that keen on cauliflower. Or fish – the smell puts me off. But no,* ***the thing I really can't stand is salad.*** *Rabbit food, I call it. I know lettuce and things are supposed to be healthy and all that, but it's just not a real meal, is it?*	*Q: What is his least favourite food?* 
4) *Well, I nearly always oversleep, which means I generally skip breakfast altogether. And then I'd probably just have a bar of chocolate for lunch. So in answer to your question,* ***I don't sit down to a proper meal till the evening.***	*Q: Which meals does he eat in a day?* *A just breakfast* *B just lunch* ***C just dinner***
5) *Well, I don't do much cooking as a rule but every* ***Sunday I make myself a nice fried breakfast as a treat. That's sausages, bacon and two eggs****, the works. Lovely!*	*Q: How many eggs does he eat in a week?* *A none* *B one* ***C two***
6) *I suppose* ***I might eat an apple once in a blue moon.***	*Q: How often does he eat fresh fruit?* *A never* ***B very rarely*** *C regularly*
7) *No, I can't say that I would. I don't really think there's any difference in taste.* ***I think all this craze for organic food is rubbish. It's just a way to make money.***	*Q: What's his opinion about organic food?* ***A He thinks it's a waste of money.*** *B He thinks it's poor quality.* *C He should eat it if he could afford it.*

(O'CONNEL, 2010, p. 22)

Do ponto de vista discursivo, parece razoável considerar que esses exercícios de compreensão oral apontam para uma ênfase no domínio lexical, sobretudo da escrita, exigindo que o aluno não apenas tenha um conhecimento amplo de vocabulário, mas também de variantes do inglês. Sem mencionarmos a habilidade de leitura que também é exigida do candidato, já que possui alguns poucos segundos

para ler todas as questões e memorizá-las razoavelmente bem para que saiba quais informações são relevantes identificar no áudio.

Na mesma ordem de consideração, existe o conceito de erro sendo apresentado como um problema, uma vez que o candidato perderá pontos nas questões das provas, reduzindo sua pontuação, o que consequentemente resultará em um desempenho geral inferior no teste. Vale ressaltar que o sistema de pontuação é feito de modo a calcular o nível de inglês do candidato em uma escala de pontos que pode ser traduzida para os critérios do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*CEFR*). Em suma, quanto maior a nota na prova significa que o candidato possui mais "conhecimento" da língua inglesa, ao passo que quanto menor a nota, mais "limitada" é a sua habilidade de usar a língua, segundo os critérios de pontuação no *IELTS* que variam em uma escala de um a nove (*IELTS nine-band scale*).

Como discutimos em outra ocasião (MARQUES, 2013, p.19-20), os enunciados das questões que pedem para assinalar a alternativa "correta", pressupõem a ideia de que há somente uma possibilidade de resposta, como se os sentidos fossem estabelecidos *a prori*, isto é, sem oferecer ao aluno a possibilidade de interpretação. Em vista disso, ao tratar da questão do livro didático enquanto legitimador de "verdades", Souza (1999) faz a seguinte observação:

> Há uma concepção de ciência tradicionalmente perpetuada pelo livro didático, enquanto lugar produtor de "dizeres da verdade". Ambos, o livro didático e a ciência, deverão lidar com conceitos verdadeiros em oposição aos falsos. Ao transmitir "verdades", o Livro Didático deverá apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros. (SOUZA, 1999, p.61-62)

Portanto, ao transmitir "verdades" o livro didático "inculca" no aprendiz uma noção de língua segundo a qual os sentidos estariam nas palavras, o que resulta em uma confusão no que diz respeito ao conceito de interpretação. Segundo as teorias da Análise do Discurso que adotamos, a linguagem não é transparente, tampouco os sentidos são fixos, pré-estabelecidos ou únicos. Segundo Orlandi ([1999] 2015, p.24) há uma distinção fundamental entre inteligibilidade, interpretação e compreensão que não escapa ao analista do discurso:

> A inteligibilidade refere o sentido à língua: "ele disse isso" é inteligível. Basta se saber português para que esse enunciado seja inteligível; no entanto não

> é interpretável pois não se sabe bem quem é ele e o que ele disse. A interpretação é o sentido pensando-se o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato. Em uma situação "x" Maria diz que Antonio vai ao cinema. João pergunta como ela sabe e ela responde: "Ele disse isso". Interpretando: "ele" é Antonio e "o que" ele disse é que vai ao cinema. No entanto, a compreensão é muito mais do que isso. Compreender (...) é saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam "escutar" outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

Realizar essa distinção conceitual entre os termos inteligibilidade, interpretação e compreensão na perspectiva semântico-discursiva parece-nos apropriado uma vez que os exercícios de ouvir o áudio em inglês são chamados de atividades de "compreensão" oral. Em outros termos, nosso objetivo é assinalar de que maneira os exercícios de "compreensão" auditiva no livro didático tratam essa questão do ponto de vista dos aprendizes.

Mais um aspecto que precisa ser tratado em relação ao problema da interpretação, refere-se à rigidez dos exercícios que estão no livro e que também constituem as provas de proficiência. Como dissemos anteriormente, ao reduzir as possibilidades a uma única resposta "correta", não apenas se impede o aprendiz de realizar suas próprias intervenções no conteúdo, mas também se fabrica a ilusão de transparência da linguagem. Esse efeito parece ocorrer como resultado da concepção de língua adotada pelo material didático que prepara os candidatos para a prova do *IELTS,* no qual a representação parece ser a de língua enquanto código, isto é, um sistema ao mesmo tempo estruturado no qual a interpretação seria não apenas transparente, mas também aconteceria por meio de uma simples transmissão de dados ou informações.

Voltando à distinção estabelecida por Orlandi ([1999] 2015) entre as noções de inteligibilidade, interpretação e compreensão, parece razoável considerar que nos exercícios um, dois, três, cinco e seis da unidade dois ("Pesquisa do centro acadêmico") espera-se que o sujeito-aluno trabalhe com a língua no nível da inteligibilidade, utilizando a língua como referente do sentido. Para ilustrar essa análise, tomemos os exemplos a seguir:

> *That's easy.* ***A burguer and chips. Lots of chips!*** *I must say I like a nice Chinese meal as well, and maybes spaghetti once in a while… But no, the best has got to be a burguer.*[19]

Nessa questão espera-se que o aprendiz identifique no áudio as palavras "hambúrguer e batatas" (*burguer and chips*) e reconheça a figura no livro que corresponde a essa opção. Nota-se que, no trecho do áudio, os três elementos mostrados nas imagens do livro são mencionados, a saber, "comida chinesa" (*Chinese meal*) e "macarrão" (*spaghetti*), o que parece ser uma forma de confundir o candidato menos atento ao áudio ou fluente na língua, mas logo a opção correta "hambúrguer" é reiterada pela frase "Mas não, o melhor tem que ser hambúrguer" (*But no, the best has got to be a burguer*). Esses "elementos de distração" (*distractors*) parecem não ser raros nos exames de compreensão oral de inglês como segunda língua. De acordo com nossa leitura, nesse exercício basta apenas o aluno reconhecer a palavra "hambúrguer" (*burguer)* para acertar a resposta da pergunta (*What is the student's favourite food?*), o que na nossa análise, com base em Orlandi ([1999] 2015), trata-se de lidar com a língua no nível da inteligibilidade.

> *Hm. Let me think. I've never been that keen on cauliflower. Or fish — the smell puts me off. But no,* ***the thing I really can't stand is salad.*** *Rabbit food, I call it. I know lettuce and things are supposed to be healthy and all that, but it's just not a real meal, is it?*[20]

Nesse exercício o aprendiz deve identificar a resposta "salada" (*salad*), distinguindo-a das opções "couve-flor" (*cauliflower*) e "peixe" (*fish)* que são mencionadas anteriormente no áudio. Parece haver aqui dois "elementos de distração" (*distractors*) que podem confundir o aluno: mencionar as palavras "couve-flor" (*cauliflower*) e "peixe" (*fish)* antes da resposta certa "salada" (*salad*) podendo desorientar os candidatos mais ansiosos; e utilizar os termos *(be) keen on* e ***can't*** *stand* antes das palavras-chave "couve-flor" (*cauliflower*), "peixe" (*fish) e* "salada" (*salad*) como dificultadores para o entendimento. Portanto, podemos sugerir que não há espaço para interpretação nessa atividade, na medida em que a tarefa do aprendiz

---

[19] É fácil. Um hambúrguer e batatas fritas. Muitas fritas! Devo dizer que gosto de uma boa refeição chinesa também, e talvez um espaguete de vez em quando. Mas não, o melhor tem que ser hambúrguer [Tradução nossa].

[20] Mm. Deixe-me pensar. Eu nunca gostei muito de couve-flor. Nem de peixe — o cheiro me desanima. Mas não, o que eu realmente não suporto é salada. Comida de coelho, como eu costumo chamar. Eu sei que alface e essas coisas são consideradas saudáveis e tal, mas não é uma refeição de verdade, é? [Tradução nossa]

é responder uma pergunta (*What is his least favourite food?*) utilizando uma informação inteligível (*salad*).

I suppose ***I might eat an apple once in a blue moon*** [21]

Nesta questão espera-se que o aluno responda sobre a frequência que o estudante entrevistado no áudio come frutas frescas (*How often does he eat fresh fruit?*). Logo, pela expressão idiomática *once in a blue moon* ele deverá responder *very rarely*. Mais uma vez, pensamos que o aprendiz deverá operar no nível da inteligibilidade, uma vez que está sendo levado a utilizar a função referencial da língua.

No entanto, se pensarmos agora nas questões quatro e sete do exercício um da Unidade dois ("Pesquisa do centro acadêmico"), a maneira na qual o aprendiz é levado a se relacionar com a língua pelos exercícios do livro parece ser diferente das atividades analisadas anteriormente. Isso porque nessas duas questões pede-se que o aluno interprete a frase utilizando o co-texto e o contexto imediato conforme Orlandi ([1999] 2015), em vez de buscar respostas reconhecendo palavras ou expressões inteligíveis por si mesmas no áudio. Vejamos as questões a seguir:

> *Well, I nearly always oversleep, which means I generally skip breakfast altogether. And then I'd probably just have a bar of chocolate for lunch. So, in answer to your question,* ***I don't sit down to a proper meal till the evening.***[22]

Nesta atividade pergunta-se quais refeições ele faz em um dia (*Which meals does he eat in a day?*). Em seguida, as palavras "café da manhã" (*breakfast*) e "almoço" (*lunch*) são mencionadas explicitamente no áudio e encontram-se nas alternativas (A e B respectivamente), embora não correspondam à resposta correta. Para acertar a questão, é preciso que o estudante "interprete" a sentença *I don't sit down to a proper meal till the evening* ("eu não me sento para fazer uma refeição propriamente dita até à noite") pensando na frase anterior *in answer to your question ("respondendo a sua pergunta")* para concluir que a resposta correta é *just dinner ("apenas o jantar").*

---

[21] Acho que talvez eu coma uma maçã de vez em quando [Tradução nossa].

[22] Bem, eu durmo até mais tarde quase sempre, o que significa que geralmente eu pulo o café da manhã completamente. E depois provavelmente eu só como uma barra de chocolate de almoço. Então respondendo a sua pergunta, eu não sento para fazer uma refeição de verdade até a noite [Tradução nossa].

> *No, I can't say that I would. I don't really think there's any difference in taste.* ***I think all this craze for organic food is rubbish. It's just a way to make money.*** [23]

Nessa outra questão, assim como na anterior, entendemos que o aluno é novamente solicitado a realizar um exercício de "interpretação", uma vez que para responder a pergunta *What's his opinion about organic food?* ("Qual é a sua opinião sobre comida orgânica"?) ele precisa relacionar o sentido da primeira frase *I think all this craze for organic food is rubbish ("*Eu acho que toda essa mania de alimentos orgânicos é besteira*")* com o da segunda *It's just a way to make money ("*É só uma maneira de ganhar dinheiro*").*

No entanto, vale ressaltar que parece não haver possibilidade para o aluno de desenvolver sua própria compreensão do texto, uma vez que a estrutura cristalizada do livro didático lhe impõe restrições interpretativas. Segundo Grigoletto (1999, p.74):

> (...) percebe-se, mesmo nesses livros, a característica primordial do LD, que é a busca de ordem e linearidade. Parte-se sempre da pressuposição de que há uma ordem a ser seguida: o aluno deve refletir, mas o manual delimita a forma e sequência que devem orientar a sua reflexão; o texto deve ser explorado quanto à sua construção, mas é preciso obedecer a à linearidade do texto, a ser estudado sempre a partir do início.

Isso ocorre porque, segundo a autora, a ordem do livro prioriza a compreensão dos aspectos factuais do texto, determinando uma única possibilidade de interpretação ao aprendiz, isto é, aquela que se coaduna com a do autor. Se atentarmos para os tipos de exercícios que precedem a atividade de compreensão oral no livro, podemos perceber que toda a unidade dois trata, desde o início, sobre os temas de saúde e alimentação saudável. Para ilustrar esse aspecto, podemos citar gráficos a respeito do declínio do tabagismo e aumento do consumo de frutas e legumes, nas últimas décadas no Reino Unido.

Além disso, temos dados estatísticos que cotejam o percentual de mulheres e homens com relação a seus hábitos alimentares. De acordo com a resposta encontrada no livro do professor para a leitura desses dados: "*Women generally have healthier diets than men because they tend to eat more fruit and vegetables on a daily*

---

[23] Não, não posso dizer que sim. Realmente não acho que haja diferença no gosto. Eu acho que toda essa mania de comida orgânica é bobagem. É só uma maneira de ganhar dinheiro [Tradução nossa].

basis, and they consume less sugar and fat"[24] (O'CONNEL, 2010, p. 14). Em nenhum momento aborda-se, por exemplo, a ideia de que as mulheres, supostamente, alimentam-se dessa maneira para atender aos padrões estéticos vigentes, mais do que devido à uma preocupação genuína com a saúde.

1.2. Vozes, estranhamento e a representação do estrangeiro

Partimos daí para a caracterização das vozes que são apresentadas no áudio desse exercício. É importante salientarmos que faremos uma análise perceptivo-auditiva das vozes, isto é, não se trata de uma análise acústica que precisaria ser realizada por especialistas nesse campo de estudos (Otorrinolaringologista, Fonoaudiólogo etc.) com o auxílio de equipamentos apropriados, como programas computadorizados que realizam espectrografia. Segundo artigo publicado na revista de Otorrinolaringologia (PONTES; VIEIRA; GONÇALVES; PONTES, 2002, p. 183), a análise perceptivo-auditiva "é um método subjetivo que varia de acordo com o avaliador, seus conceitos pessoais sobre a qualidade vocal, habilidades de percepção, discriminação e experiência". Isso significa que mesmo para um profissional da área é cabível fazer uma análise perceptivo-auditiva das vozes. E apesar de não termos treinamento profissional para esse tipo de avaliação, vale ressaltarmos que nas palavras de Pontes, Vieira, Gonçalves e Pontes (op. cit., p. 183):

> A terminologia relacionada à classificação da qualidade vocal é muito variada e ambígua. Existem poucos termos padronizados e, normalmente, os avaliadores para compreenderem melhor as características do som ouvido, utilizam adjetivos relacionados aos órgãos dos sentidos como: voz clara, rugosa, forçada, escura, vibrante, pálida, ácida, entre outros.

Portanto, em caso de dúvida a respeito da descrição das vozes, recomendamos a escuta dos áudios anexados a esta pesquisa. É importante mencionarmos também que não avaliaremos as vozes quanto à presença ou ausência de alterações do ponto de vista clínico, como nas vozes chamadas de roucas e ásperas. Entretanto,

---

[24] As mulheres geralmente têm dietas mais saudáveis do que os homens porque tendem a ingerir mais frutas e verduras diariamente e consomem menos açúcar e gordura [Tradução nossa].

interessa-nos refletir a respeito dos efeitos que alguns tipos de vozes, sejam elas normais ou alteradas, possam produzir no ouvinte (ibid, p. 183):

> A voz rouca possui característica ruidosa, com altura e intensidade frequentemente diminuídas, enquanto que na voz áspera o som provoca uma sensação desagradável e até mesmo irritante. A voz áspera também é definida como uma impressão psicoacústica da irregularidade de vibração das pregas vocais (...) Quanto à voz normal, não existem definições exatas ou aceitáveis sobre suas características. (...) Moore afirmou que o critério de separar vozes em normais e alteradas é determinado pelos ouvintes, sendo que as desordens vocais são culturalmente baseadas e socialmente determinadas [grifos nossos].

Em outros termos, parece razoável considerarmos que uma voz avaliada como normal ou agradável por indivíduos de um dado país, pode provocar sensações adversas em ouvintes pertences aos âmbitos linguístico, social e cultural diferentes, já que mesmo sob o prisma clínico, os critérios que prevalecem para a classificação das vozes são os socioculturais. A nosso ver, não apenas o tipo de voz, mas também a variante que o aluno escuta nas gravações de áudio das atividades de compreensão oral parecem influenciar sua percepção psicoacústica podendo suscitar sensações tanto de estranhamento, quanto de prazer.

Dito isso, começaremos a descrever as vozes apresentadas no áudio do exercício “Pesquisa do centro acadêmico” do livro *Focus on IELTS* (O’CONNELL, 2010, p.22). Observamos que a gravação é introduzida por uma voz masculina grave, calma, escura, penetrante, misteriosa e aveludada como a dos locutores profissionais, usando o registro da variante britânica de prestígio, em um ritmo cadenciado. Ele dá as seguintes orientações sobre a atividade (O’CONNEL, 2010):

> (Narrador): *CD one. Unit two. Focus on listening one. Students’ union survey. Section one. You will hear a student being interviewed as part of the students’ union survey. First, you will have some time to look at questions one to seven [Pausa de trinta segundos]. You will see that there is an example that has been done for you. On this occasion only, the conversation relating to this will be played twice.* [25]

Em seguida, ouvimos uma voz feminina mansa, clara, suave, doce, que soa quase infantil, utilizando o registro da variante britânica de prestígio, em um ritmo pausado como se estivesse lendo as perguntas:

---

[25] Narrador. CD um. Unidade dois. Foco na escuta um. ‘Pesquisa do centro acadêmico’. Seção um. Você ouvirá um aluno sendo entrevistado como parte da pesquisa do centro acadêmico. Primeiro você terá algum tempo para olhar as questões um a sete. Você verá que há um exemplo que foi feito para você. Somente nessa ocasião, a conversa relacionada a isso será tocada duas vezes [Tradução nossa].

> (Mulher): *Hi, I'm from the students' union. We're doing a survey of students' eating habits. Is it alright if I ask you a few questions?*[26]

O mesmo narrador que fala no início do áudio dá a resposta do exercício seguida de novas instruções, com a mesma velocidade de fala que de antes (O'CONNEL, 2010):

> (Narrador): *The survey is about eating habits. So, the answer is 'c'. Now we shall begin. You should answer the questions as you listen because you will not hear the recording a second time. Listen carefully and answer questions one to seven*[27]*.*

Assim, o áudio é repetido a partir da fala da mulher:

> *(Mulher): Hi, I'm from the students' union. We're doing a survey of students' eating habits. Is it alright if I ask you a few questions?* [28]

Desta vez é uma outra voz masculina que responde à pergunta feita pela entrevistadora, com uma voz grave, escura, ácida, e com uma velocidade de fala mais rápida do que a da entrevistadora e a do narrador, utilizando o registro de uma variante britânica de menor prestígio por diferenciar-se do padrão:

> (Homem): *Will it take long?*[29]

Temos aqui um possível componente de estranhamento para o ouvinte, que é surpreendido com uma pronúncia que contrasta com os dois primeiros falantes do áudio e com a qual os aprendizes brasileiros de inglês não estão acostumados, visto que tradicionalmente nas gravações de áudio dos materiais didáticos há uma predominância do uso do registro da variante "padrão", isto é, considerada de maior prestígio social no inglês britânico, a chamada *RP* (*Received Pronunciation*).

Além disso, já que o áudio representa uma entrevista entre estudantes para uma pesquisa do centro acadêmico, que supomos ser de uma instituição de ensino

---

[26] Oi, eu sou do centro acadêmico. Estamos fazendo uma pesquisa sobre os hábitos alimentares dos alunos. Tudo bem se eu te fizer algumas perguntas? [Tradução nossa]

[27] A pesquisa é sobre hábitos alimentares. Então a resposta é "c". Agora vamos começar. Você deve responder às perguntas enquanto ouve, porque você não ouvirá a gravação uma segunda vez. Ouça com atenção e responda as perguntas de um a sete [Tradução nossa].

[28] Oi, eu sou do centro acadêmico. Estamos fazendo uma pesquisa sobre os hábitos alimentares dos alunos. Tudo bem se eu te fizer algumas perguntas? [Tradução nossa]

[29] Vai demorar muito? [Tradução nossa]

em nível universitário, temos a impressão de haver uma significativa diferença de idade entre o estudante sendo entrevistado, que soa muito mais velho do que a estudante que o entrevista. Como consequência disso, o contexto de conversação parece inverossímil, já que a voz masculina do estudante soa como a de alguém cuja idade parece bem superior que a de um jovem entre dezoito e vinte e quatro anos, isto é, idade média de um estudante universitário. Obviamente, sabemos que pessoas mais maduras também frequentam cursos universitários e, além disso, não há como ter certeza da idade do falante na gravação.

Entendemos que cada língua possui seu próprio sistema fonético, fonológico e prosódico, com seus sons sendo produzidos de maneira específica pela articulação do aparelho fonador, de modo que a voz de um mesmo indivíduo sofre algumas transformações ao falar outras línguas. Assim, acreditamos que a percepção de um ouvinte falante de uma determinada língua a respeito do som de uma voz por ele escutada, será diferente da impressão que outro ouvinte terá ao ouvir a mesma voz falando aquele idioma, já que se trata de uma impressão psicoacústica, portanto, individual, mas que também é fortemente influenciada por fatores socioculturais.

Freud (1976, p. 13), ao abordar o tema do “estranho” aponta que “Em seu estudo do ‘estranho’, Jentsch (1906) destaca com muita razão o obstáculo apresentado pelo fato de que as pessoas variam muito na sua sensibilidade a essa categoria de sentimento”. No caso do áudio em questão, a voz e o registro da variante usada pelo homem podem constituir não apenas um elemento de estranhamento, mas também de distração para o aluno-ouvinte. Ao contrastar com as duas outras variantes britânicas padrão, isso talvez surpreenda e confunda o aprendiz, uma vez que a variante utilizada pelo entrevistado rompe as expectativas do aluno-ouvinte. Em função da ausência de uma imagem para contextualizar a situação de interlocução, as vozes dos envolvidos adquirem uma relevância maior do que na vida real, onde facilmente teríamos o suporte visual e situacional de onde e em quais circunstâncias o diálogo acontece. Com isso, podem surgir dúvidas com relação à idade, à personalidade e à intenção dos falantes, até porque tratam-se, na realidade, de atores profissionais lendo um *script* que fora elaborado pelos autores do material didático. Em outros termos, o simples fato de ser uma conversa encenada, cujas vozes foram gravadas e posteriormente reproduzidas por um aparelho eletrônico de áudio, constitui um elemento passível de despertar estranhamento por sua artificialidade.

Tendo em vista os aspectos apontados, parece razoável relacionarmos a noção de alteridade ─representada pelo homem entrevistado na gravação ─ com o diferente e o estranho, expandindo, assim, o conceito de estrangeiro, conforme sugere a origem latina desse vocábulo (KOLTAI, 1998, p. 7):

> O termo estrangeiro, cuja etimologia retomo aqui de Georges Garner, deriva do latim *extraneous* que, enquanto adjetivo, queria dizer "vindo de fora". Como substantivo, só passará a existir a partir do Império Romano, quando passou a representar uma categoria política. A lenta politização do termo não se limitou ao latim, o mesmo acontecendo, mais tarde, com o francês, inglês e alemão. Em todas essas línguas começa dizendo respeito ao não-familiar para se transformar, em determinado momento, em categoria política com tudo o que isso possa implicar. (...) A categoria sócio-política que o estrangeiro ocupa, o fixa numa alteridade que frequentemente implica numa exclusão.

Como aponta Koltai (1998), o termo estrangeiro simboliza uma categoria política que é socialmente marginalizada. Por essa razão, entendemos que o lugar ocupado pelo homem entrevistado na gravação é análogo ao do estrangeiro, pelo fato de usar o registro de uma variante de menor prestígio por estar fora do padrão (*RP*). Não podemos esquecer que a tentativa de padronização da língua inglesa remonta ao Império Britânico, com a conquista do País de Gales, Irlanda e Escócia, que, posteriormente, formariam o Reino Unido. Portanto, mesmo um falante que se acredita monolíngue, por pertencer às comunidades de fala que traduzem seu lugar social, atuam como plurilíngues em seu próprio idioma nativo. No caso de pertencer a um grupo com um falar diferente do tido como "padrão", ou de maior prestígio, nos leva a considerar que esse falante ocupa a posição de um estrangeiro, mesmo em sua língua nativa.

Outro elemento que nos levar a realizar essa interpretação, está no próprio conteúdo do diálogo, como veremos a seguir:

Students' union survey	**Pesquisa do centro acadêmico**
Transcrição do áudio	Tradução nossa
(Mulher): *Hi, I'm from the Students' Union. We're doing a survey of students' eating habits. Is it all right if I ask you a few questions?*	Oi, eu sou do centro acadêmico. Estamos fazendo uma pesquisa sobre os hábitos alimentares dos alunos. Tudo bem se eu te fizer algumas perguntas?
(Homem): *Will it take long?*	Vai demorar muito?
(Mulher): *No, not really. Five minutes maybe? There aren't all that many questions.*	Não, na verdade não. Uns cinco minutos talvez? Não tem tantas perguntas assim.
(Homem): *And what's it for, exactly?*	E para que é isso, exatamente?
(Mulher): *Well, we wanted to get an idea of the sort of things students eat on a regular basis, and find out how aware people are about diet*	Bem, nós queríamos ter uma ideia dos tipos de coisas que os estudantes comem regularmente e descobrir como as pessoas

and nutrition and things. The idea is to produce an information leaflet about healthy eating.	conscientes são sobre dietas e coisas nutricionais. A ideia é produzir um folheto informativo sobre alimentação saudável.
(Homem): *Yeah, I suppose something like that'd be quite useful, a leaflet I mean, especially for new students. Anyway, what do you wanna know exactly?*	Ah, sim. Acho que uma coisa dessas seria bem útil, um folheto, quero dizer, especialmente para alunos novos. De qualquer maneira, o que exatamente você quer saber?
(Mulher): *OK, first question. What would you say your favourite food is?*	Está bem, primeira pergunta. Qual você diria que é a sua comida favorita?
(Homem): *That's easy. A burguer and chips. Lots of chips!*	É fácil. Um hambúrguer e batatas fritas. Muitas fritas!
(Mulher): *chuckles*	Risos
(Homem): *I must say, I like a nice Chinese meal as well, and maybe spaghetti once in a while... But no, the best has got to be a burguer.*	Devo dizer que gosto de uma boa refeição chinesa também, e talvez um espaguete de vez em quando. Mas não, o melhor tem que ser hambúrguer.
(Mulher): *OK, and what's your least favourite food?*	Está bem. E, qual é a comida que você menos gosta?
(Homem): *Hm. Let me think. I've ve never been that keen on cauliflower. Or fish —the smell puts me off.*	Hum. Deixe-me pensar. Eu nunca gostei muito de couve-flor. Nem de peixe ─ o cheiro me desanima.
(Mulher): *Chuckles.*	Risos
(Homem): *But no, the thing I really can't stand is salad. Rabbit food, I call it. I know lettuce and things are supposed to be healthy and all that, but it's just not real meal, is it?*	Mas não, o que eu realmente não suporto é salada. Comida de coelho, como eu costumo chamar. Eu sei que alface e essas coisas são consideradas saudáveis e tal, mas não é uma refeição de verdade, é?
(Mulher): *Mm. Tut tut. You are getting into some bad habits there, you know? Anyway, moving on... Let's take a typical day. How many meals do you have? I mean, proper sit-down meals, not snacks.*	Mmm, tsc, tsc, você está com uns maus hábitos aí, sabe? Enfim, continuando. Vamos pegar um dia típico. Quantas refeições você faz? Quer dizer, refeições de verdade e não lanches.
(Homem): *Well, I nearly always oversleep, which means I generally skip breakfast altogether. And then I'd probably just have a bar of chocolate for lunch. So, in answer to your question, I don't sit down to a proper meal till the evening.*	Bem, eu durmo até mais tarde quase sempre, o que significa que geralmente eu pulo o café da manhã completamente. E depois provavelmente eu só como uma barra de chocolate de almoço. Então, respondendo a sua pergunta, eu não sento para fazer uma refeição de verdade até a noite.
(Mulher): *Okay. Typical student, I suppose!*	Está bem. Típico estudante, eu acho!
(Homem): *Uh-huh*	Uhum
(Mulher): *And the next question: how many eggs would you eat in a week? One? Two?*	E a próxima pergunta… quantos ovos você comeria em uma semana? Um? Dois?
(Homem): *Well I don't do much cooking as a rule, but every Sunday I make myself a nice fried breakfast as a treat. That's sausages, bacon, and two eggs, the works. Lovely!*	Bem eu não cozinho muito no geral, mas todo domingo eu faço para mim um bom café da manhã frito como recompensa. Isso é linguiças, bacon, dois ovos e o diabo a quatro. Delícia!
(Mulher): *That sounds OK once a week. But I wouldn't recommend it on a regular basis. Too much fat.*	Até tudo bem uma vez por semana, mas eu não recomendaria
(Homem): *Huh*	Hã
(Mulher): *And how about fresh fruit? Does it figure in your diet at all?*	E quanto a fruta fresca? Aparece realmente na sua dieta?
(Homem): *Naah, not really! I know it's bad, but ... I'm just not in the habit really. I suppose I*	Não, na verdade não! Eu sei que isso é ruim, mas… ah eu simplesmente não tenho o hábito, realmente. Acho que talvez eu coma

might eat an apple once in a blue moon. But that's about it.	uma maçã de vez em quando. Mas é só isso.
(Mulher): *Pity. But I suppose it is better than nothing! And would you say you had a sweet tooth?*	Que pena… mas acho que é melhor do que nada. E você diria que você tem muita vontade de comer doce?
(Homem): *I guess so. Well, most people have, haven't they? Me, I can't resist a bar of chocolate.*	Acho que sim. A maioria das pessoas tem, não é? Eu, não consigo resistir a uma barra de chocolate.
(Mulher): *Chuckles. OK, one more question: is eating healthily important to you at all? I mean, would you choose one thing rather than another because it was more healthy?*	Risos. Está bem. Mais uma pergunta: comer de forma saudável é realmente importante para você?
(Homem): *No, I can't say I would. I don't really think there's any difference in taste. I think all this craze for organic food is rubbish. It's just a way to make money.*	Não, não posso dizer que sim. Realmente não acho que haja diferença no gosto. Eu acho que toda essa mania de comida orgânica é bobagem. É só uma maneira de ganhar dinheiro.
(Mulher): *Okay. Well, that's more or less it, apart from the last section.*	Está bem. Bem, é mais ou menos isso, tirando a última seção.

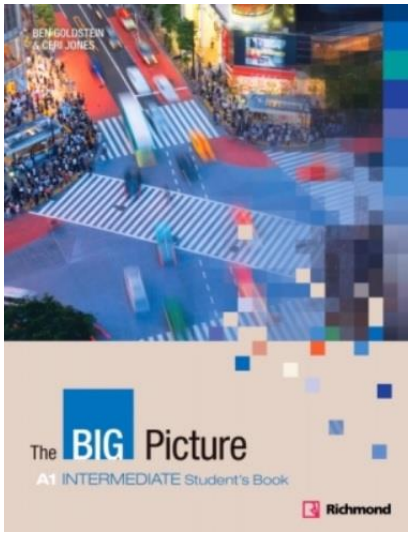
(O'CONNEL, 2010, p. 22)

Trata-se de uma entrevista a respeito de "Alimentação saudável" e de acordo com a entrevistadora o objetivo da pesquisa é descobrir se as pessoas estão bem informadas sobre dieta e valores nutricionais. Sabemos que há um discurso hegemônico no âmbito médico (científico) que defende a ingestão de determinados alimentos considerados "saudáveis". No entanto, ao ser perguntado sobre seus hábitos alimentares, ao contrário do que o discurso sobre "alimentação saudável" recomenda, ele declara ter hábitos alimentares tidos como prejudiciais à saúde, como não comer salada, por exemplo, chamando-a de "comida de coelho" (*But no,the thing I really can't stand is salad. Rabbit food I call it. I know lettuce and things are supposed to be healthy and all that, but ooh, it is just not real meal, is it?*). Com isso, podemos dizer que a representação desse falante que usa uma variante de menor prestígio é correspondente à do estrangeiro, que é visto pelo outro como "exótico, primitivo e selvagem" (CARVALHO, 1998, p.23), ou seja, como alguém menos "civilizado". Essa formação discursiva representa o discurso colonialista do século XVI, época dos grandes descobrimentos (ibid, p.22-23):

> Esse desejo natural de curiosidade precisava dessas justificativas ideológicas para estabelecer a relação entre diferença, alteridade e exotismo. Toda *epistémè* do século XVI, misto de magia e erudição, fixará o espaço do exotismo como essencial para a fundação de uma discursividade que conseguisse incorporar aos espaços "civilizados" todos os restos do mundo ainda desconhecidos, numa tentativa de assimilação compulsória, que mantinha todos esses outros como uma reserva de valor, que não havia ainda ascendido à racionalidade plena.

Entendemos que essa forma de se relacionar com a alteridade permanece nos dias de hoje, sobretudo se pensarmos no contexto político internacional em que vivemos, repletos de discussões sobre imigração, terrorismo e abertura dos países a refugiados. Sob essa ótica, o homem entrevistado no áudio parece estar numa situação equivalente à do estrangeiro, mesmo sendo nativo como os outros que falam o inglês considerado padrão.

Para dar outro exemplo de representação do estrangeiro nos exercícios de compreensão auditiva dos materiais didáticos, podemos citar o áudio (faixa cinco) do livro *The Big Picture* (GOLDSTEIN, 2012, p. 8) da unidade um, cujo título geral é “Comunicação” (*Communication*) e o subtítulo da seção é “Sinal dos tempos” (*Sign of the times*). Nessa atividade, espera-se que o aluno relacione as quatro imagens apresentadas no livro com quatro pessoas entrevistadas no áudio, como demonstramos a seguir. *The Big Picture: B1+ intermediate student’s book* (GOLDSTEIN, 2012).



(GOLDSTEIN, 2012, p. 8)

Assim como no áudio discutido anteriormente, temos aqui a voz de um narrador que dá informações sobre a faixa do áudio, a página e o número da atividade de compreensão auditiva. Trata-se de uma voz muito parecida com a do narrador da atividade anterior, por ser uma voz masculina grave, calma, penetrante, suave e atraente como a dos locutores profissionais que tiveram tratamento da dicção e de impostação de voz, falando em um ritmo harmonioso e usando a variante britânica de prestígio:

> (Narrador): *Track one point five. Page eight. Exercise one 'a'. One*[30].

Encontramos aqui um traço característico e inerente a todos os materiais didáticos analisados. Trata-se de um narrador, do sexo masculino, com voz especial de locutor profissional e que utiliza invariavelmente o registro da variante de prestígio. Notamos, também, que é essa mesma voz que apresenta os autores e a editora do livro didático na faixa um do CD de áudio. Avaliando discursivamente esse aspecto, parece razoável considerar que essa voz ocupa o lugar da autoridade, conferindo credibilidade às gravações do áudio. Ou seja, é como se essa voz representasse a voz dos próprios editores do livro didático, como ilustram os exemplos a seguir, no livro *The Big Picture*:

> *The Big Picture: level three. Student's book by Ben Goldstein. Copyright Richmond Publishing, 2011. Richmond Publishing is part of Santillana Educación S.L. Unit one. Track one point one* (GOLDSTEIN, 2011).[31]

E também no livro *Aspire*:

> *Aspire. Upper intermediate student's book by Paul Dummett, Rebecca Robb Benne and Robert Crossley. Published by National Geographic Learning. A part of Cengage Learning. Copyright 2013. CD one.* (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013)[32]

Após ouvirmos a voz do narrador, escutamos uma conversa entre uma mulher e um homem. Não se tem informações sobre quem é a mulher porque a interação começa com ela fazendo uma pergunta direta, com uma voz suave, atraente, com boa dicção e usando o registro da variante britânica de prestígio:

> (Mulher): *Hello. Now, tell me, why are you holding this sign?*[33]

A resposta é dada por uma outra voz masculina doce, atraente, mansa, frágil e que fala inglês com uma pronúncia que remete ao falante nativo de espanhol, isto é,

---

[30] Faixa um ponto cinco. Página oito. Exercício um "a". Um [Tradução nossa].
[31] The Big Picture nível três. Livro do aluno por Bem Goldstein. Direitos autorais Editora Richmond, 2011. A Editora Richmond faz parte da *Santillana Educación S.L.* Unidade um. Faixa um ponto um.
[32] Aspire. Livro do aluno intermediário superior por Paul Dummett, Rebecca Robb Benne e Robert Crossley. Publicado por *National Geographic Learning*. Uma parte do *Cengage Learning*. Direitos autorais 2013.
[33] Olá. Agora, me diga, por que você está segurando esse cartaz?

um falar que imita o de um estrangeiro (não-nativo do inglês). Apresentamos abaixo a sequência do diálogo, que segue o modelo de uma entrevista:

Four interviews	**Quatro entrevistas**
Transcrição do áudio	Tradução nossa
(Mulher): *Hello. Now, tell me, why are you holding this sign?*	Oi. Agora, diga-me por que você está segurando esse cartaz?
(Homem): *Well, we need change. I am hoping that this economic recession will end.*	Bem, precisamos de mudança. Espero que esta recessão econômica acabe.
(Mulher): *Why do you need a sign to do that?*	Por que você precisa de um cartaz para fazer isso?
(Homem): *Because I want people to know that there are other people like me. I'm desperate, you know? We don't have work. We don't have a future.*	Porque eu quero que as pessoas saibam que existem outras pessoas como eu. Estou desesperado, sabe? Nós não temos trabalho. Nós não temos futuro.
(Mulher): *Do you think the sign will work?*	Você acha que o cartaz vai funcionar?
(Homem): *I hope so. But I just don't know. But we have to do something. This crisis is killing us. If it, you know, makes people change their mind and join us, that would be good.*	Espero que sim. Mas eu simplesmente não sei. Mas nós temos que fazer alguma coisa. Essa crise está nos matando. Se isso, sabe, fizer as pessoas mudarem de ideia e se juntarem a nós, seria bom.
(Mulher): *How long will you stay here for?*	Por quanto tempo você vai ficar aqui?
(Homem): *It doesn't matter. As long as necessary. As I said, I don't have a job to go to, so I really don't mind.*	Não faz diferença. Enquanto for necessário. Como eu disse, não tenho um trabalho para ir, então eu realmente não me importo.

(GOLDSTEIN, 2012, p. 8)

Apesar de não haver qualquer ruído de fundo que possa remeter à ideia de uma entrevista realizada na rua, com carros passando em meio a uma manifestação, nessa atividade, espera-se que o aluno relacione a primeira entrevista com a figura "a", demonstrada a seguir:

(GOLDSTEIN, 2012, p. 8)

Nela, temos um homem que aparenta estar em um protesto usando uma máscara do soldado inglês *Guy Fawkes* (que participou da Conspiração da Pólvora, em 1605) segurando um cartaz com os dizeres: *This is not a Spanish revolution. This can be your revolution. For a better future (“*Esta não é uma revolução espanhola. Esta pode ser a sua revolução. Para um futuro melhor”). Com isso, espera-se que o aprendiz escute no áudio *change* (“mudança”) e *future* (“futuro”) e associe, respectivamente, às palavras *revolution* (“revolução”) e *future* (“futuro”) escritas no cartaz mostrado pela foto no livro. Esse tipo de exercício não apenas deixa de trabalhar a compreensão, uma vez que opera no nível da inteligibilidade[34], mas também parece inculcar no aprendiz, ainda que inadvertidamente, a noção tradicional de que os sentidos estão contidos exclusivamente nas palavras, como um referencial e independente do contexto.

De todo modo, é interessante notar que a voz masculina soa demasiadamente inexpressiva, em termos emocionais, o que dificulta a tarefa do aprendiz de relacionar essa entrevista à foto correspondente. Isso porque, para alguém que está nesse contexto de fala, ou seja, supostamente participando de um protesto contra o desemprego, segurando um cartaz que reitera o vocábulo “revolução”, associado à máscara do *Guy Fawkes*, que representa culturalmente uma espécie de símbolo anarquista.

Observamos que a concepção de língua depreendida do modo com essa atividade do livro didático está estruturada não leva em consideração as circunstâncias da enunciação, que são as condições de produção que constroem efeitos de sentido. Tampouco atenta para o interdiscurso, que é mobilizado por meio da memória ao remeter a dizeres anteriores: o pré-construído, o já-dito.

Além disso, não podemos esquecer que há um número limitado de locutores cujas vozes foram gravadas nos áudios dos exercícios de compreensão oral do CD. Consequentemente, as vozes que o aprendiz escuta nessa atividade não apenas já foram escutadas anteriormente, mas também serão ouvidas posteriormente, em outras atividades. Desse modo, o aluno pode reconhecer a voz do homem, que nesse caso fala com “sotaque espanhol” e perceber que se trata de uma imitação, pois ouviu e escutará essa mesma voz usando o registro da variante de prestígio, sem qualquer

[34] (Cf. ORLANDI [1999] 2015, p.24)

indício de estrangeiridade. Eis um possível fator de estranhamento para o estudante, pois uma voz, que lhe soa familiar, se apresenta aqui simulando a pronúncia de um estrangeiro. Se acrescentarmos a isso o fato de que o narrador e a entrevistadora usam o registro da variante de prestígio, assim como a maioria dos falantes nas gravações de áudio do CD, podemos dizer que o material didático constrói o modelo de língua inglesa baseado na língua padrão, isto é, na norma culta, onde se enquadra a variante de prestígio (*RP*). No entanto, se considerarmos que se trata de uma variante usada por cerca de três por cento dos britânicos (TRUDGILL, 2001), isso indica que essas vozes não reproduzem o falar do nativo, tampouco o do estrangeiro. Por outro lado, não podemos esquecer que o "estrangeiro" é representado aqui como alguém que, além de tudo, também não domina as normas gramaticais da língua inglesa cometendo "erros" gramaticais (*We don't have a future; But we have to do something; As long as necessary*) em contraste com o inglês "impecável" dos falantes nativos, representados pela entrevistadora e pelo narrador.

Em outros termos, o livro retrata o não-nativo sob o ponto de vista do nativo, que ao imitar o falar de um espanhol cometendo erros gramaticais, está indicando a sua representação imaginária de estrangeiro. Em outros termos, o material didático parece construir de forma estereotipada e artificial a concepção de não-nativo, enfatizando a diferença (ARBEX JR., 1998, p. 19):

> Cada vez mais, "diferença" é sinônimo de marginalidade, e "estrangeiro" de ameaça. Aquilo que está fora do universo criado ou agregado pela tecnologia que me é familiar carrega a marca de um Caim expulso do Paraíso e marcado para ser reconhecido por todos os homens. A "minha" mesmice está em todos os cantos. (...) Essa mesmice exacerba a necessidade que, por contraste, fornece uma imagem de quem somos.

Apesar de não ser um fenômeno exclusivo da era contemporânea, a relação com a alteridade mostra-se problemática no cenário atual sócio-político internacional. No caso dos livros didáticos, percebe-se um aspecto homogeneizante tanto no que diz respeito à concepção de língua inglesa, quanto no aspecto da interpretação dos sentidos, já que enquanto discurso de verdade ele consiste em "um texto fechado no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)", segundo aponta Grigoletto (1999, p. 68).

Talvez a necessidade de afirmação de si leva a representar o outro, simbolizado nesse caso pela figura do estrangeiro, como diferente. Estabelece-se, assim, um contraste entre o estrangeiro e o falante nativo de inglês que é, por sua vez, construído nos materiais didáticos como aquele que domina a norma culta e a variante de prestígio. Sob esse prisma, é como se o nativo simbolizasse a voz da autoridade sobre a língua inglesa, apontando aqueles que são estrangeiros e diferentes como “inferiores”, de certa forma, por supostamente não apresentarem a mesma competência na língua inglesa.

Prosseguindo com a escuta do áudio, temos a segunda entrevista que segue o formato da anterior com o mesmo narrador anunciando o número “dois”. Dessa vez um homem, com voz especial de locutor profissional, e que usa a variante de prestígio entrevista uma mulher, que usa o registro de uma variante de inglês não-padrão, alegadamente de menor reputação:

Four interviews	**Quatro entrevistas**
Transcrição do áudio	Tradução nossa
(Narrador): Two.	Dois.
(Homem): *Hi. Just a couple of questions. You are holding a sign. What exactly does that sign mean? I mean, what is it saying?*	Oi. Só algumas perguntas. Você está segurando um cartaz. O que significa exatamente esse cartaz? Quero dizer, o que ele está dizendo?
(Mulher): *Well, of course it is a protest.*	Bem, é claro que é um protesto.
(Homem): *What sort of protest?*	Que tipo de protesto?
(Mulher): *About climate change.*	Sobre mudança climática.
(Homem): *Why did you decide to dress like this animal? I mean, what made you want to dress like a polar bear?*	Por que você decidiu se vestir como esse animal? Quero dizer, o que te fez querer se vestir como um urso polar?
(Mulher): *Well, it’s a powerful symbol of what it’s happening as a consequence of global warming. Polar bears are losing their habitat. The ice in the north pole is quickly disappearing. We need to do something now before it’s... before it’s too late.*	Bem, é um símbolo poderoso do que está acontecendo como consequência do aquecimento global. Os ursos polares estão perdendo deu habitat. O gelo no polo norte está desaparecendo rapidamente. Precisamos fazer alguma coisa agora antes que seja... antes que seja tarde demais.
(Homem): *Why did you use those particular words, though?*	Por que você usou aquelas palavras específicas, então?
(Mulher): *Because normally we write ‘save the animals’ on our signs. I thought it was effective to, you know, change that around. Sometimes you get more attention if you make a serious point, but you have to have a sense of humour.*	Porque normalmente escrevemos "salve os animais" nos nossos cartazes. Eu achei que seria eficaz, sabe, mudar isso. Às vezes você recebe mais atenção quando você fala sério, mas tem que ter senso de humor.

(GOLDSTEIN, 2012, p. 8)

Nessa segunda entrevista os ruídos de fundo também foram eliminados, embora ela aconteça em meio à uma manifestação sobre mudança climática. Dessa vez a entrevistada está fantasiada de urso polar e segura uma placa dizendo *Save the humans* (“salve os humanos”). Portanto, o aprendiz deve relacionar a segunda entrevista com a figura “d” a seguir:

(GOLDSTEIN, 2012, p. 8)

Para realizar essa atividade, o estudante precisa relacionar no áudio *save* (“salvar”), *animals* (“animais”) e *polar bear* (“urso polar”) com a palavra *save* (“salvar”) escrita no cartaz e com a fantasia de urso polar capturada pela foto do livro. Portanto, nessa atividade não se abre espaço para a interpretação ou compreensão, limitando-se ao nível de inteligibilidade. Isto é, como se os sentidos estivessem nas palavras. Grigoletto (1999, p.68) faz a seguinte observação a respeito do modo como os livros didáticos lidam com os sentidos:

> A Análise do Discurso (ao menos a linha denominada Escola francesa, cf. Pêcheux, 1975, por exemplo) postula que a incompletude é constitutiva da linguagem. Nenhum dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para a sua origem, já que os sentidos se constituem sempre na relação entre o linguístico e o histórico. É apenas ilusoriamente que o sujeito produtor de linguagem acredita poder chegar a um sentido único e verdadeiro para um texto. Afirmando ser o LD um discurso de verdade, queremos dizer que ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos).

Sendo assim, podemos apontar que essa atividade também apresenta um caráter homogeneizante na maneira de lidar com os sentidos, uma vez que a leitura

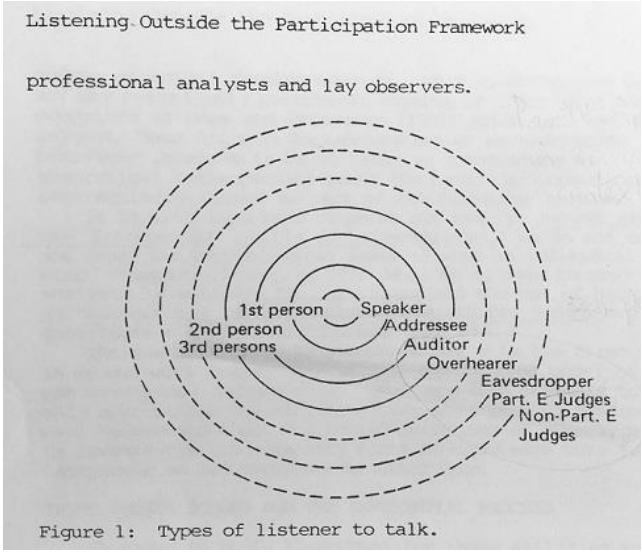
do aluno é guiada pelo autor do livro por meio de uma estrutura cristalizada, que privilegia o conteúdo factual exigindo do aprendiz o mero decalque de palavras ou frases escutadas no áudio. Como consequência dessa leitura homogeneizante, forjada pela determinação de uma certa ordem e sequência para lidar com o texto, cria-se a ilusão de que há apenas uma interpretação possível.

Com relação à gravação, temos que a voz da mulher que está sendo entrevistada no protesto é mansa, baixa, inexpressiva e monótona, o que parece não condizer com o contexto situacional em que ela se encontra, podendo confundir o aluno que está ouvindo a entrevista. Além disso, o entrevistador faz perguntas que parecem insólitas para quem, supostamente, está na frente da mulher, dentro do contexto situacional e, portanto, vendo o que está acontecendo ao seu redor. Para ilustrar um exemplo disso, quando o entrevistador pergunta “que tipo de protesto” (*What sort of protest?)* mesmo vendo que a manifestação é sobre mudanças climáticas, o que se poderia inferir imediatamente pelo simples fato de estar lá, presente no meio dos manifestantes, escutando o que eles estão gritando e vendo suas vestimentas (ou fantasias) e cartazes. Desse modo, diante desses elementos, podemos apontar que eles sejam passíveis de despertar um sentimento de estranhamento no aprendiz, que escuta essa conversa ocupando o lugar de ouvinte em terceira pessoa.

Conforme discutimos anteriormente (MARQUES, 2013), a compreensão do que ouvimos depende da motivação que temos para escutar. No caso das atividades de compreensão oral dos materiais didáticos de língua inglesa, quando fazemos com que o aluno escute a conversa alheia, sem participar dela e sem autorização dos envolvidos, precisamos considerar que o aprendiz só pode inferir o assunto da conversa indiretamente já que, por encontrar-se nessa posição, o aluno não tem acesso ao que os falantes envolvidos na interação comunicacional se interessam ou consideram importante. Vale ressaltar que estamos nos baseando nas reflexões de Graham McGregor (1986) no capítulo *Listening outside the participation framework* do livro *The art of listening*. Segundo o autor, para que se possa compreender a conversa é preciso decidir primeiro se lidamos com o discurso enquanto conversa acabada ou se o tratamos como um processo, sob o ponto de vista dos participantes do diálogo. De acordo com a perspectiva adotada nesta pesquisa, os sentidos não existem a priori, mas, ao contrário disso, são construídos pelos falantes durante o processo de interlocução. Por outro lado, não podemos esquecer que há diversas formas de

ouvinte em terceira pessoa. Para McGregor (1986, p.59) os ouvintes podem ser caracterizados como aqueles que são reconhecidos na conversação, podendo ou não serem abordados diretamente. Existem audientes que escutam a conversa alheia por acaso, isto é, sem intencionalidade. Mas há também aqueles que escutam secretamente e propositalmente a conversa de outrem (*eavesdropper*), os chamados "bisbilhoteiros".

Em função disso, segundo McGregor (1986, p.59), quando somos submetidos a ouvir uma conversa inadvertidamente "a escuta que empreendemos pode ser melhor pensada como audição 'crítica' ou 'avaliativa'; ouvimos a fim de fazermos julgamentos a respeito 'do que se passou' na conversa dos outros". Logo, podemos sugerir que nas atividades de compreensão oral o aprendiz encontra-se nas categorias de ouvinte enquanto "juiz" (*judge*), "espião" ou "bisbilhoteiro" (*eavesdropper*). Para ilustrar as posições ocupadas por diferentes tipos de ouvinte Bell (1984, p. 145) apresenta a seguinte figura:



(BELL, 1984, p. 159)

Com relação às atividades de compreensão oral, podemos dizer que o aprendiz ocupa o lugar de ouvinte em terceira pessoa, escutando a conversa alheia involuntariamente e, acima de tudo, sem visualizar o contexto em que ocorre a interação, nem os falantes envolvidos. É importante lembrar que como o diálogo é realizado em uma língua estrangeira, que o estudante está aprendendo, e por atores ou locutores encenando a interação, trata-se de uma situação artificial e improvável de acontecer na vida real. Isso porque quando falamos ao telefone, temos um desejo próprio, assim como um propósito de nosso interesse para realizar ou atender a

ligação, ao contrário do que acontece quando escutamos as gravações dos materiais didáticos. Consequentemente, a interpretação daquilo que ouvimos decorre da motivação que nos leva a realizar ou manter o diálogo, principalmente porque numa conversa telefônica ocupamos o lugar de destinatários, portanto, reconhecidos na conversação e da qual fazemos parte voluntariamente. Sabemos que os aprendizes são treinados por meio de repetição para acostumarem-se com a artificialidade dos exercícios do livro didático. Não obstante, por ser uma atividade mais suscetível de escapar do controle dos sentidos pelo autor do livro didático, a escuta do áudio das gravações parece constituir um desafio maior para o aluno do que, por exemplo, a escrita e leitura.

Voltando à discussão do exercício “Sinal dos tempos” (*Sign of the times*) no livro *The Big Picture* (GOLDSTEIN, 2012, p. 8), partimos a terceira entrevista, na qual ouvimos o seguinte diálogo:

Four interviews	**Quatro entrevistas**
Transcrição do áudio	Tradução nossa
(Narrador): Three.	Três
(Homem): *How long did it take to make the sign? Was it difficult to make?*	Quanto tempo levou para fazer o cartaz? Foi difícil fazer?
(Mulher): *Well, about an hour I think. No, it was easy. I made it with a friend.*	Bem, cerca de uma hora eu acho. Não, foi fácil. Fiz com um amigo(a).
(Homem): *Who gave you the idea?*	Quem te deu a ideia?
(Mulher): *Nobody. I just love his football. I thought how can I, you know, show that? I thought the TV cameras might spot me and they did, but I didn’t want England to win this match. And, of course, he wasn’t playing. But he was there in the crowd.*	Ninguém. Eu simplesmente adoro o futebol dele. Eu pensei, como eu posso, sabe, mostrar isso? Eu pensei que as câmeras de tv poderiam me filmar e filmaram, mas eu não queria que a Inglaterra ganhasse o jogo. E, claro, ele não estava jogando. Mas estava lá na multidão.
(Homem): *And what happened after the match? Did he say anything to you?*	E o que aconteceu depois do jogo? Ele te disse alguma coisa?
(Mulher): *No, unfortunately not.*	Não, infelizmente não.

(GOLDSTEIN, 2012, p. 8)

As caraterísticas que mencionamos anteriormente, em relação ao narrador e ao entrevistador, se repetem também nesse exercício. Dessa vez, a mulher apresenta uma pronúncia, ao falar inglês, semelhante a de uma falante nativa de alemão. Como veremos na imagem a seguir, no livro, temos a foto de uma mulher segurando um cartaz com os dizeres *Beckham is fine but Germany is divine* (“Beckham é ótimo, mas a Alemanha é divina”).

(GOLDSTEIN, 2012, p. 8)

A atividade pressupõe que o estudante tenha conhecimento prévio que o cartaz se refere a *David Beckham*, ex-jogador de futebol inglês. Sendo assim, ele deve relacionar isso com as palavras *football* ("futebol"), *match* ("jogo") e *England* ("Inglaterra") escutadas no áudio. A voz da mulher, assim como nos áudios anteriores, soa indiferente por não expressar emoção, o que é incomum quando se está assistindo um jogo de futebol ao vivo em um estádio, como a foto sugere. Além disso, a voz dessa mulher que aqui aparece simulando um "sotaque alemão", é a mesma voz da pessoa que entrevista o homem na primeira entrevista, mas lá ela aparece utilizando o registro da variante de prestígio e sem qualquer indício de estrangeiridade.

Isso parece não apenas causar estranhamento por não corresponder ao que habitualmente ocorre em um contexto real, mas também cria um obstáculo a mais para o aprendiz relacionar o áudio à figura certa. Com respeito a isso, Souza (1999, p.62) faz a seguinte observação:

> Numa perspectiva discursiva, pode-se afirmar que o fato de eliminar "erros" em si não previne contra a existência de outros sentidos ou contra a existência mesma daqueles sentidos que se queira evitar, especificamente no caso dos conteúdos interpretados enquanto preconceitos. Isso se dá porque não são só aqueles textos que habitam as fronteiras do livro didático os responsáveis pelos processos de significação que ocorrem. Há textos que remetem a outros textos, há dizeres que remetem a outros dizeres para que se constituam e façam sentido. (SOUZA, 1999, p.62)

No caso do exercício em questão, o preconceito refere-se à imagem do estrangeiro (não-nativo) falando a língua inglesa, que embora presente no livro didático, extrapola suas fronteiras ao relacionar-se com o saber discursivo que determina as formações discursivas. Além disso, nessa atividade não parece haver

lugar para a interpretação, isto é, a tarefa do aprendiz limita-se a relacionar a figura correspondente a partir da identificação de palavras-chave pronunciadas no áudio.

Seguimos, assim, para a discussão da quarta entrevista da atividade de compreensão auditiva no livro *The Big Picture* (GOLDSTEIN, 2012, p. 8), na qual o aprendiz escuta a conversa abaixo:

Four interviews	**Quatro entrevistas**
Transcrição do áudio	Tradução nossa
(Narrador): *Four*	Quatro
(Entrevistador): So, tell me why you are here sir?	Então, me diga por que você está aqui?
(Homem): Because I wanted to be the first. The first in line to get one of these things.	Porque eu queria ser o primeiro. O primeiro na fila a obter uma dessas coisas.
(Entrevistador): How long have you been here?	Há quanto tempo você está aqui?
(Homem): Twenty four hours. I slept here overnight.	Vinte e quatro horas. Eu dormi aqui durante a noite.
(Entrevistador): Who is the sign for?	Para quem é o cartaz?
(Homem): Well, for nobody really. It was just a joke. But it's for other people on the line really, you know ... to let them know I got here first. And for the ... for the TV cameras and reporters. Quite a few people have taken photos and others have ... others have stopped to talk to me.	Bem, para ninguém, na verdade. Era só uma piada. Mas é para outras pessoas na fila na verdade, sabe... para eles ficarem sabendo que eu cheguei aqui primeiro. E para as... para as câmeras de tv e os repórteres. Algumas pessoas tiraram fotos e outras... outras pararam para conversar comigo.

(GOLDSTEIN, 2012, p. 8)

A última entrevista do exercício segue a mesma estrutura das anteriores. Temos um narrador e um entrevistador com vozes especiais e dicção perfeita, como a dos locutores profissionais, usando a variante de prestígio. Do outro lado, o entrevistado é um homem cuja pronúncia imita a de um falante estado-unidense. Observe-se que a mulher "desfere" bruscamente uma pergunta direta no imperativo (*So, tell me why you are here sir?)* antes mesmo de identificar-se para seu interlocutor de tal forma que, em uma situação real, poderia ser considerada uma indelicadeza. Vale ressaltar que essa é uma característica frequentemente encontrada nos áudios das gravações dos livros didáticos. A fala do locutor inicia com contextualização insuficiente para que o aluno-ouvinte se situe no cenário de interlocução que a gravação pretende remetê-lo. A ausência de informações visuais que a atividade de compreensão oral impõe o aprendiz já é passível de gerar incômodo, somando-se à insuficiência de informações com respeito a quem é o orador, para quem fala e onde,

resultam em prejuízo para a compreensão na medida em que a atividade omite componentes essenciais para a produção do discurso, conforme Orlandi ([1999] 2015, p. 38):

> As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição do sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras.

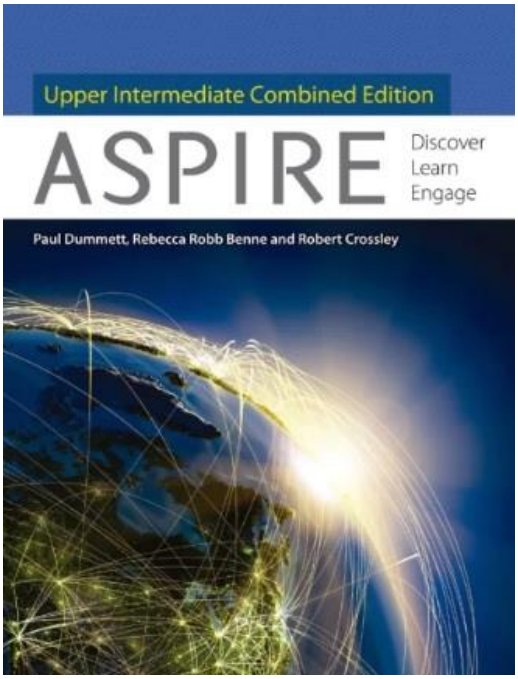
Se pensarmos ainda no mecanismo de antecipação, o jogo imaginário torna-se mais complexo uma vez que, no caso das atividades de compreensão oral, temos que incluir a imagem que o aluno-ouvinte faz dos interlocutores gravados no áudio. Como o aprendiz tem acesso limitado, pelo viés dos autores dos livros, à imagem (estereotipada) dos sujeitos falantes e da conjuntura sócio-histórica na qual ocorre a interlocução, criam-se obstáculos à compreensão do que está sendo dito.

Cabe salientar que nessa última entrevista do exercício do livro *The Big Picture* (GOLDSTEIN, 2012, p. 8) a imagem correspondente contém elementos passíveis de estranhamento.

(GOLDSTEIN, 2012, p. 8)

Vemos a foto de uma fileira de pessoas sentadas em cadeiras com destaque para um homem em primeiro plano. Ao lado, temos um cartaz, com fundo branco e letras em preto como se tivessem sido escritas à mão, mas que foi sobreposto à foto original para dar a impressão de que o homem trazia esse cartaz na hora em que a foto foi tirada. A irregularidade das letras do cartaz, a expressão facial de cansaço do homem, e as palavras “doações” (*donations*) e “apoio” (support) parecem, à primeira vista, que ele está passando por dificuldades, criando a expectativa de que o conteúdo do texto do cartaz possa ser de alguém solicitando alguma espécie de ajuda financeira. No entanto, somos surpreendidos por uma mensagem de cunho humorístico e que se coaduna com o estereótipo de leviano e consumista que os europeus têm sobre os norte-americanos.

Levando-se em consideração esses aspectos, tratamos da atividade de compreensão auditiva no livro *Aspire: upper intermediate combined edition* (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013).



(DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013, p. 16)

O exercício que analisamos está na unidade intitulada “Artistas” (*Artists*) e encontra-se na seção “Inglês do dia a dia” (Everyday English). Segundo o livro do professor (SAYER, 2013, p.11) essa parte da unidade é estruturada da seguinte forma:

> *The Everyday English page offers students the chance to hear and use English in real situations. The situations chosen reflect the situations that students may find themselves in if they ever visit a country where English is the first language. Each page includes a dialogue with listening and comprehension tasks* (SAYER, M. et al., 2013).[35]

Com isso, podemos dizer que os autores do livro didático parecem perceber a artificialidade do restante dos exercícios de compreensão auditiva e a necessidade de apresentar situações mais plausíveis de se experimentar. Na atividade em questão, o enunciado pede que o aprendiz ouça uma conversa ao telefone com um funcionário da bilheteria de um dos eventos no exercício anterior (que mostra pôsteres do musical o Rei Leão e de um festival de música pop-punk) e preencha o formulário de reserva.

2 1.08 Listen to a conversation with a ticket agent about one of the events in Exercise 1. Complete the booking form.

STRADA
BOX OFFICE
BOOKING FORM
SHOW:
DATE:
MATINEE
EVENING
NUMBER OF TICKETS:
DISCOUNTS: GROUP
STUDENT
SENIOR CITIZEN
CHILD (10–15)
TICKET PRICE:
NAME:

(DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013, p. 16)

Por sua vez, o livro do professor fornece a seguinte instrução para a realização da atividade:

> *Give students a moment to read the form. Ask, 'What type of missing information will you listen for?' As revision, brainstorm other words connected with theatre: play, stage, actors, designers, etc. Play the recording. Students listen and complete the form. Let them check in pairs.* [36]

---

[35] A página do inglês do dia a dia oferece aos estudantes a chance de ouvir e usar o inglês em situações reais. As situações escolhidas refletem as situações nas quais os aprendizes podem se encontrar se alguma vez visitarem um país onde o inglês é a primeira língua. Cada página inclui um diálogo com tarefas de escuta e compreensão.

[36] Dê aos alunos um momento para ler o formulário. Pergunte: "Que tipo de informação que falta você vai ouvir?" Como revisão, discuta com o grupo outras palavras relacionadas ao teatro: peça, palco,

Em outros termos, oferecer tempo para que o aprendiz leia o exercício tranquilamente, fazer perguntas que direcionam seu foco atencional para os elementos linguísticos necessários para completar o formulário e fornecer vocabulário relacionado com o assunto abordado no áudio da gravação são práticas usadas habitualmente pelos professores de inglês e que, nesse caso, são legitimadas pelo discurso do livro didático. No exercício em questão o aprendiz ouve o diálogo a seguir:

Phoning the box office	**Telefonando para a bilheteria**
Transcrição do áudio	Tradução nossa
(Narrador): *Unit one. Everyday English. Listening and speaking. Exercises two and three.*	Unidade um. Inglês do dia a dia. Escuta e fala. Exercícios dois e três.
(Mulher): Strada Box Office. Sandra speaking. How may I help you?	Bilheteria Strada. Sandra falando. Em que posso ajudá-lo?
(Homem): *Yes, hello… er, I'd like to book some tickets for The Lion King.*	Sim, alô… eh, eu gostaria de reservar alguns ingressos para O Rei Leão.
(Mulher): Certainly, sir. On what date?	Certamente, senhor. Em qual data?
(Homem): 12th October.	12 de outubro
(Mulher): 12th October… I'm afraid that day's performance is sold out — we don't have any tickets left at all. I have lots of tickets for the 13th.	12 de outubro… lamento mas a apresentação desse dia está esgotada — não sobrou absolutamente nenhum ingresso. Tenho muitos ingressos para o dia 13.
(Homem): Er no, we're leaving on the 13th. What about the 11th?	Eh não, nós partimos no dia 13. E quanto ao dia 11?
(Mulher): 11th October… yes… Would you like matinee or evening tickets?	11 de outubro… sim… Você gostaria de ingressos de matinê ou noturnos?
(Homem): Er… *what's a matinee?*	Eh… o que é uma matinê?
(Mulher): That's the early afternoon performance.	É a apresentação no começo da tarde.
(Homem): Oh, evening tickets, please.	Ah, ingressos noturnos, por favor.
(Mulher): Right, the evening performance starts at half past seven. How many tickets do you require?	Certo, a apresentação noturna começa às 07:30. De quantos ingressos você precisa?
(Homem): *Twenty, please.*	Vinte, por favor.
(Mulher): Sorry, did you say 20?	Desculpe, você disse 20?
(Homem): Yes, we are on a school trip.	Sim, estamos em uma excursão escolar.
(Mulher): OK — would you like circle or stalls?	Bom — você gostaria de balcão superior ou platéia?
(Homem): Sorry?	Desculpe?
(Mulher): The seats in the stalls are next to the stage and seats in the circle are higher up.	Os lugares na platéia são perto do palco e os lugares no balcão superior ficam no alto.
(Homem): Er… stalls, please. Is there a student discount?	Eh… plateia, por favor. Tem desconto para estudante?

atores, designer etc. Reproduza a gravação. Os alunos ouvem e preenchem o formulário. Deixe-os verificarem em pares.

(Mulher): Yes, there is but I can also give you a group rate. That means each ticket costs £22 instead of £53.	Tem sim, mas eu também posso te fazer um preço de grupo. Isso significa que cada ingresso custa 22 libras em vez de 53 libras.
(Homem): That sounds fine.	Parece ótimo.
(Mulher): I can reserve the tickets for you and you can collect them from our office the day before… Can you give me your name, please?	Posso reservar os ingressos para você ou você pode retirá-los na bilheteria no dia anterior... Você pode me dar seu nome, por favor?
(Homem): Yes, of course. It's Mark Dupont.	Sim, claro. É Mark Dupont.
(Mulher): How do you spell that, please?	Como se soletra isso, por favor?
(Homem): D-U-P-O-N-T.	*D-U-P-O-N-T.*
(Mulher): Right, thank you for booking with us, Mr Dupont.	Certo, obrigada por reservar conosco, sr Dupont.
(Homem): Thanks for your help. Goodbye.	Obrigado pela ajuda. Tchau.

(DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013, p. 16)

O áudio é iniciado por um narrador com uma voz masculina suave e atraente, que fala com uma boa dicção, em um ritmo harmonioso e utiliza a variante britânica de prestígio. Em seguida, por ser uma ligação telefônica, esperamos ouvir os sons dos números sendo apertados no teclado e o som da chamada telefônica. No entanto, a gravação não inclui essa parte e começa subitamente com a voz de uma mulher atendendo a ligação. Trata-se de uma voz feminina doce e agradável, como a de uma jovem, usando a variante britânica de prestígio. Do outro lado da conversa, escutamos uma voz masculina jovem, que imita um falante não-nativo de inglês, com uma pronúncia que remete a um falante de francês. Observe-se que a fala do rapaz, que representa um "estrangeiro", demonstra hesitação e um ritmo pausado, sobretudo em comparação com a fala da mulher. Além disso, a funcionária da bilheteria, representando o falante nativo de inglês, repete a fala do jovem, como quem deseja verificar a exatidão da informação fornecida por seu interlocutor. Isso resulta na impressão de que seu interlocutor não é confiável pelo fato de ser um "estrangeiro".

Ao ser questionado se gostaria de comprar ingressos de matinê ou noturnos (*Would you like matinee or evening tickets?)* o rapaz pergunta "O que é uma matinê?" (*Er... what's a matinee?*) apesar de a origem etimológica da palavra "matinee" em inglês vir do francês "matinée", com a mesma pronúncia, conforme o dicionário online Merriam-Webster (2018):[37]

[37] "matinee". Merriam-Webster.com. 2018. https://www.merriam-webster.com (9 set 2018).

> *Origin and Etymology of matinee: French matinée, literally, morning, from Old French, from matin morning, from Latin matutinum, from neuter of matutinus of the morning, from Matuta, goddess of morning; akin to Latin maturus ripe — more at mature*[38].

A pronúncia do rapaz no áudio indica um falante não-nativo de inglês que tem o francês como língua materna. No entanto, o estrangeiro é representado por alguém que desconhece a língua do outro (inglesa) e ignora seu próprio idioma nativo (francês), já que se mostra incapaz de reconhecer uma palavra de origem francesa. Resta dizer que na atividade de escuta do livro Aspire (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013, p. 16), "Telefonando para a bilheteria", não há lugar para a interpretação, já que o sentido está sendo produzido como se fosse dado aprioristicamente, isto é, como se houvesse transparência na linguagem e como se ela fosse isenta de falhas e de equívocos. Como havíamos comentado anteriormente, a tarefa do aluno no exercício resume-se a ouvir o áudio, reconhecer palavras e completar as lacunas da atividade.

Temos então uma operação comparável aos procedimentos de "cortar, copiar e colar" (*cut, copy and paste*) característicos da interação entre homem e computador, a fim de efetuar a transferência de conteúdo textual de um local para o outro. Com isso, se tomarmos o conceito de *compreensão* segundo Orlandi ([1999] 2015, p. 24) como "explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam *escutar* outros sentidos que ali estão", parece razoável considerar que nesses exercícios não se opera no nível da compreensão usando esse procedimento de "cortar" (ou "copiar") palavras do áudio e "colar" na folha do livro didático.

Se pensarmos na estrutura dos exercícios de "compreensão" auditiva, podemos dizer que questões de completar a frase, tabela ou gráfico são recorrentes, o que leva o aprendiz a supor que os sentidos estão contidos nas palavras isoladamente, no âmbito referencial, sem considerar quem são os falantes envolvidos na interlocução, onde estão e qual a natureza de sua relação interpessoal (parentes, amigos, colegas, patrão e subordinado etc.). Ou seja, nesse tipo de exercício o estudante consegue preencher as lacunas mesmo sem compreender o que está sendo dito no áudio.

---

[38] Origem e Etimologia de *matinee*: francês *matinée*, literalmente, matutino, do francês antigo, *matin*, matinal, do latim *matutinum*, do neutro *matutinus,* de manhã, de *Matuta*, deusa da manhã; semelhante ao *maturus* em latim, maduro – mais em *mature*.

Observamos que os exercícios do livro didático tratam a língua como se fosse um código e a comunicação enquanto mera transmissão de informação. Em outros termos, para além da transmissão de uma mensagem que tem como referente um componente do mundo real, entendemos que a ideologia apresenta uma existência material na língua, uma vez que regula as práticas das relações entre sujeitos. Ou seja, não se pode operar no nível da interpretação sem pressupor a presença e os efeitos da ideologia no processo de significação. Isso porque, segundo Orlandi ([2001] 2008, p.22) a impressão da "evidência dos sentidos", ilusão de literalidade e a "redução do sentido a um conteúdo" são efeitos ideológicos que operam no movimento de interpretação. A esse respeito, Orlandi ([1999] 2015, p.49-50) afirma que:

> Na transparência da linguagem, é a ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito. É aí que se sustenta a noção de literalidade: o sentido literal, na concepção de língua imanente, é aquele que uma palavra tem independentemente de seu uso em qualquer contexto. Daí seu caráter básico, discreto, inerente, abstrato e geral. No entanto, se levamos em conta, como na Análise do Discurso, a ideologia, somos capazes de apreender, de forma crítica, a ilusão que está na base do estatuto primitivo da literalidade: o fato de que ele é produto histórico, efeito de discurso que sofre as determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder.

Como dissemos, a noção de literalidade, isto é, de que os sentidos são fixos e dados aprioristicamente, constitui uma ilusão, um efeito de apagamento da interpretação produzido pela ideologia por meio dos mecanismos de poder que constroem os efeitos de transparência da linguagem.

Levando-se em conta os aspectos levantados, a questão de haver ou não lugar para que o aluno realize intervenções nos exercícios dos livros didáticos, isto é, lugar para interpretação está relacionado com a característica dos livros didáticos enquanto produtores de "verdades". Souza (1995, p.114) faz a seguinte reflexão sobre esse assunto:

> ...ao caráter de *autoridade* tanto do *livro didático* quanto do *documento*, na medida que ambos são tidos como depositários de um "saber estável a ser decifrado, descoberto de maneira positivista. Ambos devem conhecer, conter uma "verdade" sacramentada, a ser transmitida e compartilhada. Estamos diante do mito da palavra escrita, registrada, do saber estável, imutável. Assim, se há "estabilidade" naquele conteúdo impresso, a sua interpretação é dada a priori. O *documento* e o *livro didático* aceitariam, então, uma única leitura possível, "oferecida" a priori.

Analisando discursivamente o percurso da comunicação, Pêcheux ([1990] 2014, p.81) esclarece que em vez de “mensagem como transmissão de informação” optamos pelo termo “discurso” para remeter ao “efeito de sentidos” que ocorre entre os interlocutores. Além disso, em Análise do Discurso trabalhamos com a noção de que o contexto e a situação nas quais o discurso aparece são as “condições de produção”. Outro aspecto importante para abordar a comunicação sob a perspectiva discursiva, é considerar que no lugar de “destinador” (*A*) e “destinatário” (*B*), entendemos que os envolvidos na interlocução ocupam “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (ibid, p.81-82) e que são representados no jogo discursivo:

> (...) ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Consequentemente, os sujeitos ocupam lugares discursivos de acordo com as representações imaginárias que fazem uns dos outros. Sendo assim, seus dizeres são atravessados por diversas formações discursivas, que estão relacionadas com a história e a ideologia. As formulações são determinadas pelo interdiscurso, isto é, o saber discursivo que remete à memória do dizer. Portanto, os sentidos dependem da articulação entre sujeito, história e ideologia. Nessa confluência, se pensarmos em dois sujeitos A e B em uma situação de conversa, cada um deles forma uma imagem de seu próprio lugar discursivo e do outro (PÊCHEUX, [1990] 2014, p.82), o que gera antecipação das representações dos respectivos interlocutores. Nesse processo, os envolvidos na interlocução, A e B, supõem distâncias entre si e realizam antecipações com base na distância presumida: “(...) os discursos em que se trata para o orador de *transformar o ouvinte* (...) e aqueles em que *o orador e seu ouvinte se identificam* (fenômeno de cumplicidade cultural, ‘piscar de olhos’ manifestando acordo etc.).” Partindo desse conceito para o lugar do aluno ao escutar o áudio das gravações é preciso acrescentar um terceiro elemento C, para representar o lugar ocupado pelo aprendiz, que escuta a conversa alheia sem fazer parte dela. Nesse aspecto, podemos dizer que a distância entre o aprendiz C e os interlocutores A e B é ainda maior, na medida em que eles não se encontram presentes e suas vozes só podem ser ouvidas posteriormente ao momento em que ocorreu a interlocução. Em outros

termos, a atividade de compreensão auditiva produz uma distância física, espacial, temporal, cultural e afetiva entre o aluno e o som das vozes gravadas.

Em suma, ao estudarmos os exercícios de compreensão oral dos livros *Focus on IELTS* (O'CONNELL, 2010), *Aspire: upper intermediate combined edition* (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013) e *The Big Picture: B1+ intermediate student's book* (GOLDSTEIN, 2012) apontamos como esses materiais didáticos produziram o efeito de evidência ao construir a transparência da linguagem. Pudemos também sugerir que pelo seu funcionamento, não parece haver possibilidade para outros sentidos além dos pré-estabelecidos, o que nos leva a entender que o aprendiz não opera no nível da "compreensão" (ORLANDI, [1999] 2015) nas atividades de "compreensão oral". E, por fim, refletimos com relação às representações de estrangeiro depreendidas a partir das vozes nas gravações das atividades de compreensão auditiva. Com isso, apontamos a imagem do falante nativo de língua inglesa associada à variante de prestígio, contrapondo o não-nativo ou estrangeiro, como alguém "inferior" por sua inabilidade linguística.

No próximo capítulo, a partir de entrevistas com professores de inglês, analisamos seus dizeres com relação às atividades de compreensão auditiva presentes nos livros *The Big Picture: B1+ intermediate student's book* (GOLDSTEIN, 2012) e *Aspire: upper intermediate combined edition* (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013).

Capítulo 2
Sujeito-professor como técnico da educação e suas contradições

Neste capítulo, apresentamos as representações das atividades de compreensão auditiva depreendidas a partir dos dizeres dos professores, discorremos a respeito do papel do professor como intermediário entre o aluno e o áudio das gravações, além de apontarmos como os professores concebem o aprendiz face ao desafio das atividades de compreensão oral. Para isso, entrevistamos cinco professores de inglês que ministravam aulas em um renomado instituto de idiomas na cidade de São Paulo, em setembro de 2016. Por intermédio de entrevistas semiguiadas, gravamos as respostas dos cinco professores que concordaram em participar da pesquisa, registrando sua autorização mediante assinatura de um termo de consentimento, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa. Com isso, assegurando o direito à privacidade dos entrevistados, utilizaremos a taxonomia P1, P2, P3, P4 e P5 para nos referirmos a cada professor.

Com idade entre vinte e quatro e quarenta anos na época da entrevista, quatro informaram ter ensino superior completo. Um dos professores apresentava curso superior incompleto em arquitetura e um outro em Letras, com segunda graduação. Dos demais, dois indicaram ter concluído o bacharelado em Letras, enquanto o outro não declarou o curso superior em que se formou.

Com base na voz dos professores, o objetivo do capítulo é apontar as representações que advêm do dizer dos docentes, com relação (i) à compreensão auditiva em contexto de ensino de línguas, (ii) ao papel do professor como mediador entre o aprendiz e os exercícios de compreensão oral e (iii) ao modo como o aprendiz – exposto a atividades de compreensão auditiva - é representado pelo professor.

Foram feitas onze perguntas para cada entrevistado a respeito da compreensão auditiva e algumas delas referiam-se às atividades de dois livros didáticos que compõem o nosso corpus, a saber: *The Big Picture: B1+ intermediate student's book* (GOLDSTEIN, 2012) e *Aspire: upper intermediate combined edition* (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013). No entanto, visto que nem todos os professores utilizavam ambos os livros para ministrar aulas, eles responderam apenas as questões referentes aos livros com os quais estavam familiarizados mencionando, eventualmente, outros livros.

Antes de examinarmos os dizeres dos professores entrevistados, é importante acentuarmos o fato de que, nos estudos discursivos, o sujeito difere da noção psicológica, visto que é concebido como a posição discursiva que alguém ocupa ao atuar em determinados papéis sociais, conforme nos lembra Orlandi ([1999] 2015, p. 46-47):

> Não é vigente, na Análise de Discurso, a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo. Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. (...) Devemos ainda lembrar que o sujeito discursivo é pensado como "posição" entre outras. Não é uma forma de subjetividade mas um "lugar" que ocupa para ser sujeito do que diz (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz. (...) os sujeitos são intercambiáveis. Quando falo a partir da posição de "mãe", por exemplo, o que digo deriva seu sentido em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição.

Dito isso, tomaremos os sentidos das falas dos entrevistados como derivados de sua posição discursiva de professor produzida por suas formações imaginárias. Em outros termos, seus dizeres se inscrevem no lugar de enunciação daqueles cuja função é ensinar, levando o saber ao aluno. Assim, seus dizeres estão atravessados pelas teorias apresentadas no treinamento pelo qual os professores são submetidos, cujas ideias podem ser encontradas, por exemplo, no livro *The practice of English language teaching*, de Jeremy Harmer. Trata-se de um manual que é referência para professores de língua inglesa. Publicado em 1983, a 5ª edição do livro foi lançada em 2015 e sua influência no ensino de inglês atualmente é notória.

Resta acrescentar que este capítulo está organizado em três seções, nas quais apontamos as representações no imaginário dos professores entrevistados acerca das atividades de compreensão auditiva, discutimos o papel do professor como intermediário entre os exercícios de compreensão oral e os aprendizes e a concepção de aluno depreendida dos dizeres dos professores.

2.1. A representação de compreensão auditiva no dizer dos professores

Apoiando nossas reflexões na perspectiva discursiva, começamos a análise a partir do relato do professor a respeito das atividades de compreensão oral apresentado no trecho que se segue:

> E-1: o *The Big Picture* é um livro / bem estruturado // ele não é nem muito revolucionário em nenhum sentido / ele é bem feito // e / ele se preocupa na atividade de *listening* em dar uma certa variedade de gêneros / então você tem por exemplo programa de rádio / você tem diálogos você tem / e / ocasionalmente / acho que / *podcasts* essas coisas assim / claro que sempre de uma forma em que todo tipo de ruído ou interferência que seria natural pelo menos em projetos mais limpos / como noticiário assim / são completamente eliminados para / baixar a ansiedade do aluno / tá // e / é o tipo de coisa que é bom pra você começar / nesse nível especialmente compreensão oral num / e num nível mais baixo / não tem esse tipo de coisa / eu gostaria na verdade que os livros mais avançados incluíssem isso com um pouco mais de frequência / porque faz sentido excluir essas coisas num nível/ e / um pouco mais / baixo / quando o aluno não tem uma velocidade muito alta em relação à compreensão oral // mas / e / acaba deixando / o aluno um pouco / menos bem preparado para lidar com a vida real aí existe aquele fenômeno / clássico / de a não eu acompanho tudo mas eu viajei e não entendia nada que ninguém dizia (P-1)

Com base no que depreendemos do excerto E-1, destacamos a ideia de artificialidade com a eliminação de ruídos do áudio da gravação como vantajosa para facilitar a tarefa do aprendiz ("todo tipo de ruído ou interferência que seria natural pelo menos em projetos mais limpos / como noticiário assim / são completamente eliminados para / baixar a ansiedade do aluno / tá // e / é o tipo de coisa que é bom pra você começar / nesse nível especialmente compreensão oral num / e num nível mais baixo"). Do mesmo modo, entendemos segundo o E-1 que a língua é concebida como categorizável em níveis de conhecimento, o que, por sua vez, configura outra forma de artificialidade didático-pedagógica. Dividindo a aprendizagem do idioma em níveis organizados de ordem crescente (tais como A1, A2, B1, B2, C1 e C2), cria-se a ilusão de que a soma dos níveis culminaria no domínio pleno da língua, como se falar um idioma correspondesse ao resultado de um saber acumulativo.

No entanto, a solução encontrada, de acordo com o que depreendemos do E-1, para lidar com o problema do ponto de vista didático-pedagógico, isto é, eliminar ruídos e interferências, não se aplica ao cotidiano, já que nas interlocuções reais, seja face-a-face ou por telefone, não se pode excluir os ruídos do ambiente. Assim, quando o aprendiz faz uma viagem internacional, durante a qual fará uso do idioma inglês, ele espera ter o mesmo desempenho na compreensão oral, em relação ao que está habituado a ter quando escuta o áudio das gravações, nas atividades didáticas, mas, segundo os dizeres do professor, esse desejo do aprendiz não se concretiza: "eu acompanho tudo mas eu viajei e não entendia nada que ninguém dizia".

Com base nos dizeres no excerto E-1 pressupomos que o fato de o áudio ser apresentado de modo mais "limpo" diminuiria a ansiedade do aluno, sobretudo os

menos experientes com a língua e com o formato convencional das atividades de compreensão oral. Em vista disso, entendemos que o E-1 aponta para uma concepção de compreensão oral como geradora de ansiedade nos aprendizes de nível intermediário ("é o tipo de coisa que é bom pra você começar / nesse nível especialmente compreensão oral num / e num nível mais baixo").

Entretanto, com relação aos níveis considerados superiores (*upper intermediate* etc.), o áudio das gravações é concebido como fácil, conforme inferimos a partir deste trecho do E-1: "eu gostaria na verdade que os livros mais avançados incluíssem isso com um pouco mais de frequência / porque faz sentido excluir essas coisas num nível/ e / um pouco mais / baixo / quando o aluno não tem uma velocidade muito alta em relação à compreensão oral".

Tendo em vista os aspectos observados no E-1, entendemos que há um conflito nos dizeres do professor com relação à sua ideia inicial sobre os benefícios que a artificialidade do áudio supostamente traria. Já que se trata de uma tentativa de criar condições ideais de escuta, como meio de amparar o aprendiz, submetido à gravação, a artificialidade do áudio parece, não apenas, inabilitar o aluno para condições reais de interlocução, como também ampliar a importância das palavras para a comunicação, ao realçar seu som quando são proferidas, conforme discutiremos mais adiante.

Além disso, conforme nossa análise do E-1 percebemos que a língua parece ser concebida como categorizável em níveis de conhecimento como, por exemplo, nos trechos: "é bom pra você começar / nesse nível especialmente compreensão oral num / e num nível mais baixo" e "num nível / e / um pouco mais / baixo/ quando o aluno não tem uma velocidade muito alta em relação à compreensão oral". Essa classificação do idioma em níveis de proficiência, por sua vez, configura outra forma de artificialidade didático-pedagógica, visto que, em situações de interlocução reais, não existe a possibilidade de selecionar o vocabulário ou conteúdos gramaticais, nem sequer a garantia de se apresentar uma fala lenta, pausada e com boa dicção para facilitar a compreensão do aprendiz. Mais uma alusão à compreensão auditiva como uma tarefa penosa, pode ser inferida com base no dizer do professor que corresponde ao excerto E-2:

> E-2: é / uma coisa que eu acho bem legal desse livro é que ele não adota a perspectiva hegemônica do inglês / então os áudios eles procuram a / abordar né / aspectos de / da / da / do sotaque também de / de outras / a /

> nacionalidades/ então assim / não tem mais essa coisa de / vamos explo / expor o aluno só inglês britânico só inglês americano então / é / as atividades de li/ de *listening* no geral elas tem / essa abordagem um pouco mais variada em termos do / do sotaque né // a / eu acho que / de uma forma ou outra / por ser um livro do intermediário já / ele / a / trabalha com essa coisa do *i plus one* [i+1, hipótese do insumo de Stephen Krashen sobre aquisição de segunda língua] né / digamos assim então / expor o aluno a um pouquinho a / algo um pouquinho mais difícil daquele / daquilo que ele consegue geralmente compreender né / então / às vezes acaba sendo difícil um pouco pro aluno / mas eu percebo que essas atividades de uma forma geral elas são bastante desafiadoras / a / e elas procuram favorecer esse aspecto aí da / da / da diversidade né / são / é / é mais ou menos isso (P-2)

Segundo o que depreendemos do dizer no E-2, notamos a valorização da ideia de que o áudio das gravações apresenta pronúncias variadas aos aprendizes para que tenham contato com a diversidade cultural: “eu acho bem legal desse livro é que ele não adota a perspectiva hegemônica do inglês / então os áudios eles procuram a / abordar né / aspectos de / da / da / do sotaque também de / de outras / a / nacionalidades/ então assim / não tem mais essa coisa de / vamos explo / expor o aluno só inglês britânico só inglês americano”. Por outro lado, no E-2, esse mesmo aspecto de escolha das variantes no áudio seria responsável pela dificuldade encontrada pelos aprendizes na compreensão oral: “às vezes acaba sendo difícil um pouco pro aluno / mas eu percebo que essas atividades de uma forma geral elas são bastante desafiadoras / a / e elas procuram favorecer esse aspecto aí da / da / da diversidade”.

Contudo, ao contrário do que inferimos do dizer do professor no E-2, no capítulo anterior vimos que se trata de falantes nativos imitando não-nativos, resultando na representação de estrangeiro enquanto personificação de uma alteridade que é social e politicamente excluída. Ou seja, segundo nossa interpretação do dizer no E-2, concluímos que a concepção de compreensão auditiva se apresenta como difícil e desafiadora para o aluno, em função da suposta perspectiva multicultural das variantes de língua inglesa.

Além disso, compreendemos que no E-2, a dificuldade da tarefa de compreensão oral parece ser justificada não apenas pela suposta diversidade cultural das variantes de inglês, mas também pela hipótese do insumo de Krashen, segundo a qual deve-se apresentar ao aluno uma combinação de elementos linguísticos conhecidos e inéditos para o aprendizado do idioma: “trabalha com essa coisa do *i*

plus one né / digamos assim então / expor o aluno a um pouquinho a / algo um pouquinho mais difícil daquele / daquilo que ele consegue geralmente compreender".

Assim, com base nos dizeres do professor no E-2 compreendemos que parece haver a naturalização da dificuldade das atividades de compreensão auditiva, tendo como fundamento as teorias ensinadas no treinamento de professores. Tomemos, a seguir, a fala de mais um professor que parece perceber certa dificuldade nos alunos para a prática de compreensão oral:

> E-3: eu descreveria como repetitiva // eu acho que / um aluno pré-intermediário / ou intermediário // a / ele precisa de uma porção vocabulário anterior uma / um *pre-listening* / pra que ele esteja um pouco mais preparado pro *listening* assim / e o livro trabalha bem isso / o vocabulário *pre-listening* / é sempre um vocabulário envolvido com a lição anterior que ele teve / para que ele não se sinta desconfortável com a atividade / oral / que ele vai ter que desempenhar / dentro da unidade que ele está suposto a desempenhar. (P-4)

Apoiados no que percebemos com relação ao dizer do excerto E-3, entendemos que parece haver a necessidade de preparar o aprendiz para a atividade de compreensão oral, por meio de recapitulação do vocabulário ensinado nas lições passadas. Com isso, concluímos que a compreensão auditiva possa estar representada como uma tarefa repetitiva, pela importância atribuída ao ensino de vocabulário: "eu descreveria como repetitiva // eu acho que / um aluno pré-intermediário / ou intermediário // a / ele precisa de uma porção vocabulário anterior uma / um *pre-listening* / pra que ele esteja um pouco mais preparado pro *listening*". Ao analisarmos o excerto E-1, comentamos a respeito da artificialidade do áudio com a eliminação de ruídos e o efeito resultante de destaque do som das palavras escutadas no áudio. Entendemos que a fala do professor no E-3 pode não apenas exemplificar o que sugerimos na análise do E-1, mas também acrescentar a concepção dos próprios professores de que o conforto e o desempenho do aluno, ao realizar a tarefa de compreensão auditiva, dependem do preparo para a atividade e revisão do vocabulário: "um vocabulário envolvido com a lição anterior que ele teve / para que ele não se sinta desconfortável". Desse modo, podemos depreender no E-3 a ideia de que a compreensão oral é problemática para o aluno, uma vez que exige que o professor tome uma série de medidas para evitar o "desconforto" por parte do aprendiz. Veremos no trecho seguinte o relato de outro professor a respeito das

providências necessárias para enfrentar a dificuldade da atividade de compreensão oral:

> E-4: eu acho que é bem / é bem assim / a / o que a gente chama / a gente costuma chamar */ familiar with* / que é o que a gente chama de *top down approach* / a gente tende a começar de uma visão um pouco mais ampla / mesmo / a gente usar outros recursos / a / usa os recursos visuais / que a página do livro traz né / o / o / a gente usa o que a gente chama de *backgroud knowledge* né / que é o / o / o conhecimento do aluno também a respeito daquele / do que ele está / está para ouvir né / a atividade que ele está para fazer / então as atividades nunca são / por exemplo / nunca começam de um ponto de vista linguístico na verdade // existe sempre um contexto né / esse contexto ele é / ele é feito através dessas atividades de listening por exemplo // então a *target language* que o aluno vai trabalhar / é / vai ser exposto ou a *target language* que é esperada que ele / produza // a / sai da atividade de *listening* / ou da atividade de *reading* / mas na maioria das vezes da atividade de *listening* também // então ele sempre começa com / sempre com um / um *listening for gist* / para a gente ver né a / para o aluno ter uma / uma ideia geral do que ele está ouvindo // e logo após / a gente passa para uma atividade de *listening for details / or listening for specific information* // tem problema seu eu falar alguns termos em inglês // basicamente é isso // então os alunos nunca começam / uma atividade de *listening* / a / do nada né // vamos fazer uma atividade de *listening* // não / existe todo um / um / um *pre-listening* né // um *reading* do / a respeito do que vai ser abordado // da área que o aluno / com a ideia sempre de / de / deixar o aluno mais / digamos assim */ confident* / né / a respeito do que ele vai ouvir // uma forma também até de / a / digamos assim / *lower the / affective filter* / para garantir realmente que o *input* vai acontecer e que ele vai receber aquilo / a / de uma forma / a / vai ser mais receptivo / mais aberto pra informação que ele vai / vai estar recebendo // realmente é isso (P-5)

Assim como no E-3, percebemos no dizer do professor no E-4 que os exercícios de compreensão oral parecem funcionar como forma de apresentação do vocabulário que se pretende ensinar, esperando que o aprendiz o utilize durante as atividades de produção oral. Por isso, podemos depreender do E-4 que os exercícios de compreensão auditiva não parecem ter um fim em si mesmos, em vez disso, teriam como finalidade subsidiar a prática de outra habilidade, no caso, a produção oral. Sob esse aspecto, já que: “ou a *target language* que é esperada que ele / produza // a / sai da atividade de *listening*”, a compreensão auditiva no E-4 parece estar representada como uma atividade subalterna à produção oral. E se considerarmos o trecho: “então as atividades nunca são / por exemplo / nunca começam de um ponto de vista linguístico na verdade // existe sempre um contexto né / esse contexto ele é / ele é feito através dessas atividades de *listening*”, podemos acrescentar ainda que a finalidade da compreensão oral parece ser a de contextualização do assunto que se pretende trabalhar na produção oral, isto é, entendemos que nesse caso a

compreensão auditiva pode estar assumindo a função de atividade preparatória para a produção oral. Ao contrário desses exemplos, segundo o dizer no excerto E-5, percebemos que a tarefa de compreensão oral parece ser considerada “fácil” no nível intermediário superior:

> E-5: é // também não é muito diferente / ele tenta incluir um pouquinho mais / essas / eh / essas características mais naturais da fala assim / mas também faz isso / dum jeito muito cuidadoso / muito limitado // por exemplo tem uma unidade / onde eles falam a respeito de / iniciativa universitária / e / um dos *listening* / e / das atividades é / diz respeito a uma / um encontro de / de calouros / com os veteranos apresentando as regras da universidade pros calouros e tal / introdução de unidade // e / tem um pouquinho mais de gente conversando no fundo de vez em quando alguém dá uma risada / em geral o áudio em si claro / ele é pausado não tem / gente no *false start* né / porque a pessoa começa a falar uma coisa e muda de ideia no começo // essas coisas não são muito incluídas // e / então assim / eu // eu acho que esse tipo de coisa não é problema / porque são / o tipo de / coisa apesar de ser mais limitado ela / ela é muito útil por assim dizer para você apresentar / estruturas novas / e / e para dar um senso de / sucesso / ao aluno quando está fazendo essas tarefas / e elas podem ser úteis também // mas eu acho que / idealmente você mistura isso com bastante atividade de sala de aula que requeira uma interação genuína porque // uma conversa genuína também é *listening* / isso é uma coisa que é frequentemente esquecida // e de vez em quando incluir material autêntico / a / que seja apropriado pro nível e que também dê a chance deles lidarem com um nível de exercício um pouquinho maior (P-1)

É possível notarmos que, conforme o que depreendemos dos excertos E-5 e E-3, o professor parece reconhecer as atividades de compreensão auditiva como oportunidade para o ensino de vocabulário e conteúdos gramaticais (“é muito útil por assim dizer para você apresentar / estruturas novas”). Do mesmo modo que no E-1, com base no E-5 entendemos que a artificialidade do áudio ─ que se reflete no tratamento cuidadoso das gravações ─ também parece estar sendo legitimada: “eu acho que esse tipo de coisa não é problema / porque são / o tipo de / coisa apesar de ser mais limitado”. Além disso, compreendemos que no imaginário do professor a artificialidade do áudio das gravações seria um facilitador para o aprendiz, desempenhando a função motivacional (“para dar um senso de sucessor ao aluno”).

No entanto, ainda que a fala no áudio seja pausada, com boa dicção e eliminação de ruídos, a nosso ver, um aspecto de artificialidade do texto do áudio das gravações passível de representar dificuldade para o aluno pode ser depreendido em: “não tem / gente no false start né / porque a pessoa começa a falar uma coisa e muda de ideia no começo // essas coisas não são muito incluídas”. Isso porque afirmar que a atividade de compreensão auditiva não inclui fragmentos de frases ou falsos

começos (*false start*), significa que o texto que é apresentado nos exercícios de compreensão oral denota características de língua escrita, do ponto de vista formal. Rodrigues (1999, p.31) aponta as seguintes peculiaridades da língua falada ao cotejá-la com a escrita:

> Assim, as diferenças entre língua falada e língua escrita são (...) diferenças entre os processos de falar e de escrever, ou entre condições de produção do texto falado e do escrito. (...) A língua falada constitui uma atividade num contexto específico, resultado da tarefa cooperativa de dois interlocutores num mesmo momento e num mesmo espaço. Em outros termos, é a dialogicidade instaurada pela situação face a face (HILBERT, 1991) que caracteriza a língua falada. Ao contrário, o ato de escrever constitui algo solitário: o escritor não interage com seu leitor, ele elabora seu texto sozinho, sem a colaboração do eventual leitor, e as tarefas de planejar e elaborar o texto são de sua inteira responsabilidade. (...) mostramos que duas outras características da língua falada em oposição à língua escrita resultam da diferença básica entre as condições de produção de uma e de outra: tendência para o não planejamento e envolvimento da língua falada e planejamento e distanciamento (ou não envolvimento) da língua escrita. O texto falado apresenta marcas linguísticas evidentes de seu planejamento passo a passo, enquanto texto construído pelos locutores envolvidos na conversação, de que resultam frases mais fragmentadas do ponto de vista sintático. O texto escrito não deixa marcas do processo de planejamento: ele se apresenta como um todo coeso, acabado, com frases mais densas e sintaticamente mais complexas.

O fato de o texto dos áudios das gravações das tarefas de compreensão oral constituir-se em língua escrita, a nosso ver, é uma artificialidade que dificulta a tarefa do aprendiz. Conforme explicitou Rodrigues (1999, p.31), as frases na língua escrita são mais densas e menos fragmentadas do que na língua falada. Portanto, a frase escrita comporta um número maior de informações de maneira condensada, com pouca ou nenhuma repetição. Sabemos que a relação do sujeito com a leitura é diferente da relação com um texto ouvido pela primeira vez. É importante lembrar que a função do falso começo, da fragmentação e da repetição na língua falada é de ajustar o texto de acordo com a reação percebida no interlocutor. Por essa razão, segundo Rodrigues (1999, p.21), a fala “é entremeada de muitas pausas e alongamentos, fenômenos típicos da língua falada, que lhe vão dando tempo para organizar seu texto”. Em suma, o texto na língua falada é resultado da interação entre os interlocutores, que o constroem e o reconstroem à medida que a interlocução acontece.

Observe-se que, por um lado, parece que o professor se sente interpelado a dizer que está preparado para ajudar o aprendiz, mencionando as estratégias e técnicas que usa para auxiliar o aluno nas tarefas de compreensão auditiva. Mais um

aspecto relevante diz respeito à ideia de “material autêntico”. Quando retiramos um texto, vídeo ou áudio de seu contexto original, e o inserimos em uma situação de finalidade didático-pedagógica, estamos realizando um recorte que adultera a suposta natureza “autêntica” desse material, transformando-o em “inautêntico” e, portanto, didático. Por outro lado, tomemos o dizer no E-6, segundo o qual entendemos que a tarefa de compreensão oral é concebida como “difícil” para os aprendizes:

> E-6: no *Aspire* // eu acho que o Aspire ele é bem assim / por ser um nível um pouco mais avançado / a / muitas atividades já começam / por exemplo / de um *listening for specific information / um listening for details* / por exemplo / então / o aluno muitas vezes não tem essa oportunidade de ouvir o áudio / para ter uma compreensão geral / enfim / eu acho que / o que / o que se diz / o que se diz respeito a / a / a / testar o conhecimento / a / testar o / a capa / a habilidade do aluno / eu acho que / okay / mas o que se diz respeito a / a desenvolver realmente as ati / a / a / essa habilidade do aluno / acho que o livro deixa um pouco a desejar / eu acho que o li / o livro / testa bastante o conhecimento do aluno / *when it comes to listening / so you are always assessing the student / but when it comes to / like / helping the student / develop the / the / their strategies and / help the student / become / a better / effective / reader* / ou melhor *listener* / eu acho que o livro deixa um pouco a desejar nesse aspecto né // a / em contrapartida / a / são bem semelhantes né / a *target language* é sempre extraída dessa atividade de *listening* / então o *listening* ele é sempre / utilizado como uma fonte de / de / de / de informação né / uma fonte também / a / e um fonte linguística / onde a / a *target language* é extraída desses / dessas atividades (P-5)

Podemos depreender a partir dos dizeres do professor no E-6, que a compreensão oral é representada como uma tarefa difícil para o aluno: “por ser um nível um pouco mais avançado / a / muitas atividades já começam / por exemplo / de um *listening for specific information / um listening for details* / por exemplo / então / o aluno muitas vezes não tem essa oportunidade de ouvir o áudio / para ter uma compreensão geral”. Isso porque, se voltarmos ao excerto E4, inferirmos que o professor falava sobre a necessidade de preparar o aluno para o assunto da gravação realizando o exercício de escutar o áudio, primeiramente, para reconhecer o tema que será abordado: “atividade de *listening* também // então ele sempre começa com / sempre com um / um *listening for gist* / para a gente ver né a / para o aluno ter uma / uma ideia geral do que ele está ouvindo // e logo após / a gente passa para uma atividade de *listening for details / or listening for specific information*”. Em outros termos, ao iniciar a atividade de compreensão auditiva a partir da “segunda” etapa (escutar detalhes), cria-se a dificuldade para o aprendiz fazendo-o realizar duas tarefas simultaneamente, ou seja, escutar o áudio e identificar o assunto e, ao mesmo tempo, encontrar as informações específicas.

Mais um aspecto relevante que percebemos a partir do dizer no E-6 é o lapso do professor ao confundir *listener* (ouvinte) com *reader* (leitor) em: "*help the student / become / a better / effective / reader* / ou melhor *listener*" (ajudar o aluno a tornar-se um leitor, ou melhor, ouvinte melhor e mais eficiente). A respeito do conceito de lapso, Freud ([1916-1917]1996, p. 16) define que:

> São o que se conhece como 'parapraxias', às quais todos estão sujeitos. Pode acontecer, por exemplo, que uma pessoa que tenciona dizer algo venha a usar, em vez de uma palavra, outra palavra (um lapso de língua [*Versprechen*]), ou possa fazer a mesma coisa escrevendo, podendo, ou não, perceber o que fez.

No caso das entrevistas realizadas para esta pesquisa, o professor constatou o "engano" e o "corrigiu" em seguida. Com base na nossa interpretação do dizer no E-6, o professor falava em inglês, incluindo por vezes, trechos ou palavras em português durante a entrevista. No exemplo citado, o trecho havia sido iniciado em inglês. Assim que percebe o engano, a correção é feita em português, língua materna do professor e, em seguida, prossegue em inglês. Tanto os treinamentos de professores quanto as aulas são realizados em língua inglesa. Por essa razão, acreditamos que o professor se sente mais confortável quando se expressa em inglês por enunciar a partir do lugar de professor de inglês, que ministra aulas e foi submetido ao treinamento também nesse idioma. Nesse modo de considerar, o uso da expressão "ou melhor" em português, interrompendo uma sequência de frases pronunciadas em inglês indica, a nosso ver, um lapso de língua no dizer do entrevistado. Com respeito a essa categoria de lapso, Freud ([1916-1917]1996, p. 22) acrescenta que:

> O tipo mais comum e, ao mesmo tempo, mais notável de lapsos de língua, no entanto, são aqueles em que se diz justamente o oposto do que se pretendia dizer. Aqui, naturalmente, estamos muito longe de relações entre sons e os efeitos de semelhança; e, em vez disso, podemos apelar para o fato de que os contrários têm um forte parentesco conceitual uns com os outros e mantêm entre si uma associação psicológica especialmente próxima.

Assim, o lapso que apontamos a partir da análise do excerto E-6, pode referir-se ao parentesco conceitual estabelecido entre as atividades de escuta ("*listener*") e de leitura ("*reader*") na medida em que se observa no E-6 a associação psicológica de aproximação que parece configurar o lapso de língua. Como sabemos pela teoria freudiana, ao mencionar algo distinto do que intencionava, o falante pode estar

expressando um conteúdo inconsciente. Nesse modo de considerar, Freud ([1916-1917]1996, p. 42) explicita ainda que:

> Nos dois primeiros grupos, a intenção perturbadora é reconhecida pela pessoa que comete o lapso; ademais, no primeiro grupo essa intenção se revela imediatamente antes do lapso. Porém, em ambos os casos, ela é repelida. O orador decide não a expressar verbalmente e, após isso, ocorre o lapso de língua: após isso, quer dizer, que a intenção, que foi repelida, é expressa em palavras, contra a vontade de quem fala, seja alterando a expressão da intenção permitida, seja confundindo-se com essa expressão, ou realmente tomando seu lugar. Este é, pois, o mecanismo do lapso de língua.

No exemplo de lapso de língua que destacamos nos dizeres do E-6, parece haver o entendimento, ainda que inconsciente, sobre o funcionamento da leitura na compreensão auditiva. Para elucidar essa noção retomaremos a discussão sobre falsos começos mencionada a partir da análise do E-5. Nessa confluência, se estabelecermos um paralelo entre a ideia de inexistência de falsos começos, ou fragmentos de frase no áudio no trecho (E-5) "o áudio em si claro / ele é pausado não tem / gente no *false start*" como indício de que se trata de um texto escrito, podemos dizer que o engano, ou lapso de língua, entre os termos "ouvinte" e "leitor" estaria relacionado ao fato de que o professor percebe, ainda que inconscientemente, que o texto do áudio apresenta características de língua escrita, em vez de língua falada. Sendo assim, podemos considerar em termos discursivos que a leitura (*reading*) está funcionando na compreensão auditiva (*listening*).

Resta acrescentar ainda que mais uma representação das atividades de compreensão oral que depreendemos, segundo o dizer do professor no E-6, está relacionada às provas conforme o trecho: "o que se diz respeito a / a / a / testar o conhecimento / a / testar o / a capa / a habilidade do aluno / eu acho que / *okay* / mas o que se diz respeito a / a desenvolver realmente as ati / a / a / essa habilidade do aluno / acho que o livro deixa um pouco a desejar / eu acho que o li / o livro / testa bastante o conhecimento do aluno". Assim, entendemos a partir do dizer no E-6 que o professor concebe os exercícios de compreensão auditiva como análogos aos exames de proficiência, uma vez que as atividades parecem submeter o aprendiz à constante avaliação: "*you are always assessing the student*" (você está sempre avaliando o aluno). Tendo em vista o que compreendemos de acordo com os dizeres dos professores nos excertos E-1 ("para / baixar a ansiedade do aluno"), E-3 ("um *pre-listening* / pra que ele esteja um pouco mais preparado pro *listening*" ou em "para que ele não se sinta desconfortável com a atividade") e E-4 ("com a ideia sempre de / de /

deixar o aluno mais / digamos assim */ confident* / né / a respeito do que ele vai ouvir // uma forma também até de / a / digamos assim / *lower the / affective filter)*, nos quais os dizeres apontam para um apaziguamento da relação entre o aluno e a atividade de compreensão oral, percebemos conforme o E-6 um ponto de ruptura desse discurso, aparentemente homogêneo do sujeito-professor, falando do lugar de professor de língua estrangeira, sobre as tarefas de compreensão oral. Em outros termos, ao dizer no E-6 que o aprendiz é posto à prova perante as atividades de compreensão auditiva observamos na resposta do professor uma direção de sentidos diferente daquelas que repetiam como um mantra as instruções recomendadas no livro *The practice of English language teaching*, de Jeremy Harmer, por exemplo, a respeito da necessidade de preparar o aluno com atividades de *pre-listening,* ensinar vocabulário, contextualizar o assunto do áudio e identificar o objetivo da questão (refere-se ao assunto geral ou informação específica no áudio).

De todo modo, até aqui apontamos conflitos e contradições nos dizeres dos professores com base nos excertos analisados a respeito de como eles concebem as atividades de compreensão auditiva. De uma maneira geral, podemos dizer que no imaginário dos professores, os exercícios de compreensão oral requerem cautela tanto dos livros didáticos, quanto dos professores. Isso porque, depreendemos de seus dizeres a necessidade de que o áudio das gravações sofra modificações com a finalidade de facilitar a tarefa do áudio, por meio de eliminação de ruídos, fala pausada, boa dicção, com finalidade didático-pedagógica. Desse modo, ora a compreensão auditiva é considerada fácil, ora desafiadora. Nessa confluência, discutimos a seguir sobre o papel do professor como intermediário entre as atividades de compreensão auditiva e o aluno.

2.2. O papel do professor como intermediário entre o áudio e o aprendiz

Nesta seção analisamos as respostas dos entrevistados e apontamos, nos dizeres, como o lugar de professor é concebido, em sua relação entre as atividades de compreensão oral e o estudante. Começamos com o que depreendemos a partir do trecho a seguir com o relato de um professor a respeito da compreensão auditiva nas aulas de inglês.

> E-7: bom e // a primeira coisa que eu faço é // humm / tentar tirar um pouco também essa noção dos alunos de que tem que pegar tudo / assim // porque uma coisa frequente em adultos de nível mais básico é eles terem aquela coisa de que terminou o *listening* a mas eu não entendi nada e eu falo para eles nada é muita coisa / você pode não ter entendido tudo mas eu duvido muito que você não tenha entendido nada // então uma das minhas estratégias é que eu já faço isso como parte regular das minhas instruções quando eu passo atividade de *listening* // quer dizer precisa entender tudo // não / não precisa entender tudo / só precisa responder a pergunta / aí se ela não conseguir responder uma específica / tudo bem / responde as outras // isso é uma estratégia importante inclusive eu acho para / e mesmo assim é / é uma coisa que não é suficiente porque mesmo a respeito das provas isso ainda não é suficiente / eu tenho que especificamente dizer para eles que quando você esbarrar em uma palavra ou expressão que você não entendeu não para de prestar a atenção para ficar tentando escutar aquela palavra / esquece ela e continua / e eu já tive mais de um aluno que fez e olha eu fiz isso e melhorou / ajudou um pouquinho mesmo / a / estratégias específicas também de fazer eles prestarem atenção no contexto / a / com alunos muito muito muito ansiosos / especialmente quando eu dava aula particular eu já estava ciente eu fazia assim já que você diz que não entende nada eu vou colocar o áudio e eu quero que você anote toda palavra que você pegar / esquece o contexto esquece / não precisa montar a frase não / palavra / as palavras que você conseguiu pegar quase que invariavelmente mesmo os alunos que não tinham um nível alto conseguiam pelo menos uma quantidade razoável de palavra que davam evidência apesar de tudo de que você tem um ponto de partida de *listening* aqui // a / fazer o alunos conscientes dessas estratégias é uma coisa boa / é o tipo da coisa que / eu lembro que eu comecei a investigar um pouquinho o assunto de *listening* quando eu comecei a dar aula porque me parecia muito insatisfatório / a maioria dizia eu quero ficar melhor em *listening* a / você precisa treinar isso é tão insatisfatório tão insuficiente / então eu não sabia como fazer para ensinar eles / tinha a sensação que estava praticando e não estava ensinando / e fazer eles discutirem e pensarem conscientemente nessas estratégias me parece sempre / sempre o melhor caminho (P-1)

No início de seu relato entendemos que, de acordo com o E-7, os dizeres parecem estar atravessados pelas instruções aprendidas no treinamento cumprido pelos professores. Isso porque compreendemos que o dizer parece reiterar as instruções dos manuais de professores de língua inglesa (como, por exemplo, o *The practice of English language teaching*, de Jeremy Harmer) em: “a primeira coisa que eu faço é // humm / tentar tirar um pouco também essa noção dos alunos de que tem que pegar tudo” ou em “então uma das minhas estratégias é que eu já faço isso como parte regular das minhas instruções quando eu passo atividade de *listening* // quer dizer precisa entender tudo // não / não precisa entender tudo / só precisa responder a pergunta”. Trata-se, portanto, da ideia de que para realizar a tarefa de compreensão oral não é preciso compreender, basta identificar as palavras-chave no texto. Sob esse prisma, podemos dizer que o papel do professor que se observa é de treinador, isto é, de alguém que exerce a função de treinar o aprendiz para que ele se adapte

ao formato das questões de compreensão oral. Sob esse prisma, a finalidade dos exercícios de compreensão auditiva é preparar o aluno para obter êxito em uma situação de prova.

Além disso, percebemos no E- 7 que o professor parece referir-se à ideia de que é preciso estar preparado para as provas ("mesmo a respeito das provas isso ainda não é suficiente"), o que confirmaria nossa hipótese de que o professor desempenha o papel de treinador do aprendiz para os exames de proficiência.

Mais um aspecto relevante que interpretamos segundo o excerto E-7 é que o professor aparece inicialmente como intermediário, isto é, alguém que esteja submetido às instruções recebidas do instituto de idiomas. Por injunções institucionais, é o centro de línguas que decide o livro didático a ser adotado. Por sua vez, o instituto de idiomas também se submete à competição do aparato editorial, para escolher o livro melhor e mais bem-conceituado no mercado. Levando isso em conta no E-7, observamos, em seguida, ideias conflitantes no trecho: "isso é uma estratégia importante inclusive eu acho para / e mesmo assim é / é uma coisa que não é suficiente porque mesmo a respeito das provas isso ainda não é suficiente". Podemos notar que o trecho começa com uma justificativa do professor a respeito da relevância do uso de técnicas para enfrentar as atividades de compreensão oral: "isso é uma estratégia importante". No entanto, em seguida, ao afirmar que isso "é uma coisa que não é suficiente", o sentido aponta para uma direção diferente da anterior, na medida em que se opera uma ruptura com o discurso da escola, que concerne a um saber tido como científico institucionalmente legitimado. Como define Orlandi ([1983] 2011, p. 21), sob o ponto de vista discursivo, podemos dizer que o lugar ocupado é o de professor-cientista:

> O professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicite sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitória (e definitiva). Pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, dizer e saber se equivalem, isto é, diz que z = sabe z. E a voz do saber fala no professor.

Sendo assim, as estratégias para o ensino de compreensão auditiva representam uma prescrição dos manuais de como deve-se ensinar línguas estrangeiras para os alunos. Em sua prática docente, os professores aplicam esses métodos, mas se frustram ao não atingirem os resultados esperados. Desse modo,

depreendemos de acordo com o dizer no E-7 a existência de ideias conflitantes quando o professor menciona uma instrução para seus alunos lidarem com as atividades de compreensão oral ("estratégias específicas também de fazer eles prestarem atenção no contexto"), mas em seguida, fornece uma orientação contrária à anterior para resolver o mesmo problema ("eu quero que você anote toda palavra que você pegar / esquece o contexto esquece"). Em outros termos, ora o professor ensina o aluno a atentar para o contexto do áudio, ora ele o aconselha a ignorá-lo. Essas contradições que apontamos conforme o E-7 são indícios de situações que fogem à rotina prescrita pelos manuais de ensino de compreensão auditiva, apontando para a impossibilidade de controle da aprendizagem que o saber acadêmico-científico propõe, como no trecho: "eu não sabia como fazer para ensinar eles / tinha a sensação que estava praticando e não estava ensinando". É interessante notar a oposição entre "praticar" e ensinar, que a nosso ver, corresponde à percepção do professor de seu papel de treinador. Ainda nessa esteira, vejamos o relato de mais um professor em relação ao ensino de compreensão oral:

> E-8: tá / é / eu acho que é essencial né / nos próprios alunos que / eles não precisam entender todas as palavras *ipsis litteris* / né / e o significado delas porque / a / é importante que eles se atentem a / às palavras chaves do *listening* né / então essa é uma estratégia que a gente usa bastante aqui / ou que eu gosto de usar também né / a / prepará-los pro fato de que / eles vão / tá sendo expostos a / gêneros diferentes então não necessariamente pode ser diálogo mas pode ser / monólogo / pode ser então / é / uma reunião né / então sempre você preparar / o aluno pro tipo de / material que ele vai ser exposto / né / a / sem necessariamente ensinar o vocabulário que vai ajudar a compreender o *listening* anteriormente / mas preparar ele pro fato de que ele não vai entender todo o vocabulário / então não dar o vocabulário que vai aparecer lá anteriormente mas dizer que não vai precisar desse vocabulário inteiro para ele conseguir / a / dar conta do exame / do exame não / da atividade de *listening* / e além das *keywords* no próprio *listening* é legal a gente também levantar o fato de que eles precisam se atentar também para as palavras chaves do exercício / em questão então ler as questões com cuidado antes então / são os tipos de estratégias que geralmente eu costumo trabalhar geralmente falando / né / no âmbito um pouco mais global da coisa / né / porque cada exercício vai exigir uma estratégia um pouco mais / a / específica / né (P-2)

A partir do E-8 entendemos que o professor está falando do lugar em que seu discurso se aproxima do cientista, na medida em que apresenta soluções, como se fossem fórmulas prontas, para lidar com as dificuldades dos aprendizes com relação à atividade de compreensão auditiva: "eu acho que é essencial né / nos próprios alunos que / eles não precisam entender todas as palavras *ipsis litteris* / né / e o

significado delas porque / a / é importante que eles se atentem a / às palavras chaves do *listening* né". Parece haver uma naturalização da ideia de que a atividade de compreensão oral ocupa o lugar da não-compreensão: "preparar ele pro fato de que ele não vai entender todo o vocabulário". Pensando o papel do professor na relação entre o aprendiz e o áudio das gravações, entendemos que os dizeres do professor no excerto E-8, assim como no E-7, apontam para o lugar de treinador, que aconselha o aluno a se adaptar ao formato das tarefas de compreensão auditiva, com pouca intervenção do professor: "sem necessariamente ensinar o vocabulário que vai ajudar a compreender o *listening* anteriormente / mas preparar ele pro fato de que ele não vai entender todo o vocabulário". Ao optar por não ensinar o vocabulário, o professor simula uma situação de prova, na qual o conhecimento do aprendiz estaria sendo testado: "dizer que não vai precisar desse vocabulário inteiro para ele conseguir / a / dar conta do exame / do exame não / da atividade de *listening*". Interessante notar que ele deixa escapar a palavra "exame", corrigindo em seguida: "do exame não / da atividade de *listening*". Sem perceber, os dizeres do professor no E-8 apontam para a noção de que treinar o aluno para a situação de prova submetendo-o, assim, à constante testagem de sua compreensão oral, como observamos no E-7 ("tinha a sensação que estava praticando e não estava ensinando") e no E-6 ("o que se diz respeito a / a / a / testar o conhecimento / a / testar o / a capa / a habilidade do aluno / eu acho que / okay / mas o que se diz respeito a / a desenvolver realmente as ati / a / a / essa habilidade do aluno / acho que o livro deixa um pouco a desejar / eu acho que o li / o livro / testa bastante o conhecimento do aluno").

Resta acrescentar que percebemos a partir do E-8 certa harmonia na conflituosa relação entre o aprendiz e o áudio das gravações. Ao falar do lugar do professor-cientista, interpretamos de acordo com o dizer no E-8 que as estratégias apresentadas para resolver as questões de compreensão auditiva podem atingir algum êxito. Por essa razão no E-8 parece não haver preocupação em buscar alternativas para o método de ensino de compreensão oral recomendado pelos manuais de ensino de língua estrangeira. Outro excerto em que observamos a conformação dos dizeres do professor com as técnicas tradicionais para as atividades de compreensão auditiva, encontra-se a seguir:

> E-9: olha / as estratégias com as quais eu trabalho / são bas / são estratégias bastante comuns / por exemplo / mudar o foco deles para / o que que você tem que prestar atenção nessa questão / você vai ler / você vai fazer

> eliminação / o que que você vai fazer nessa questão // são questões operacionais de como / trabalhar a questão / mesmo // às vezes uma vez ou outra eu faço um comentário sobre / um comentário cultural acerca do sotaque ou do sotaque pretendido né / já que não é exatamente um sotaque natural // é / mais ou menos isso / são estratégias por exemplo / a / está lidando com questão de múltipla escolha // você / é uma estratégia / eu trabalho com essa coisa tradicional de pedir pro aluno grifar / as palavras-chave ou depois grifar as na / na / na resposta para que ele / para que ele faça // ou então pedir pro aluno analisar se isso funciona também para ele / porque tem muita gente que claro isso não funciona eles veem a coisa como um blocão / e a partir dali eles pensam // acho que é isso mesmo / sobre estratégias (P-3)

Depreendemos com base no E-9 que o professor declara ser adepto dos métodos que lhe foram designados no treinamento dos professores, para as atividades de compreensão oral: “eu trabalho com essa coisa tradicional de pedir pro aluno grifar / as palavras-chave”. Trata-se, portanto, de uma tecnologia educacional que obedece à rotina prescrita pelos manuais de ensino de compreensão oral em língua estrangeira. Observamos que o professor no E-8 (“é importante que eles se atentem a / às palavras chaves do *listening* né / então essa é uma estratégia que a gente usa bastante aqui”) relata utilizar as mesmas técnicas para trabalhar as atividades de compreensão auditiva em suas aulas. Nesse aspecto, compreendemos que os dizeres nos excertos E-8 e E-9 apontam para a repetição das instruções propostas pelos manuais, resultando em práticas de ensino de compreensão oral semelhantes. Sob esse prisma, o papel do professor no E-8 e no E-9 parece ser de aplicar esses métodos pedagógicos, submetendo-se a eles como se representassem verdades inquestionáveis: “as estratégias com as quais eu trabalho / são bas / são estratégias bastante comuns”.

Todavia, no trecho do E-9 em que o professor declara: “às vezes uma vez ou outra eu faço um comentário sobre / um comentário cultural acerca do sotaque ou do sotaque pretendido né / já que não é exatamente um sotaque natural”, podemos dizer que há um deslocamento, pois percebemos um ponto de ruptura no qual o dizer aponta para uma atitude imprevista pelos procedimentos que envolvem as técnicas educacionais, já que o professor parece assumir uma posição crítica em relação ao áudio das gravações.

Se tomarmos como exemplo o trecho: “é uma estratégia / eu trabalho com essa coisa tradicional de pedir pro aluno grifar / as palavras-chave”, observa-se que os dizeres parecem pressupor a filosofia da educação autoritária, segundo a qual o

ensino está centrado no mestre. A esse respeito, De La Puente (1980, p. 103) explicita que:

> A filosofia da *educação autoritária* consiste em supor que a pessoa que aprende é incapaz de ter o controle de si mesma, e que, por conseguinte, deve ser guiada por apenas uns poucos que sabem melhor do que ela o que mais lhe convém. Esse tipo de educação está *centrado no mestre* e consiste em ensinar ou ao menos ter a pretensão de ensinar (Rogers, 1948). O objetivo dessa educação é produzir técnicos "bem equipados" de conhecimentos informativos e fazer dos estudantes continuadores passivos da cultura que se lhes transmite (Rogers, 1951 e 1956).

Entendemos que, nos excertos sob análise, os dizeres dos professores parecem tentar "equipar" os aprendizes com as estratégias que ensinam a respeito das atividades de compreensão auditiva. Assim, o papel do professor parece ser de reproduzir esses saberes técnicos do ensino de compreensão oral. Observe-se que o fato de os dizeres dos professores repetirem os mesmos métodos pedagógicos pode indicar que eles estão submetidos a um modo semelhante de ensinar, sem que, necessariamente, haja uma reflexão ou questionamento sobre os efeitos produzidos nos alunos por essas práticas. Sabemos que o modo de abordagem adotado para as atividades de compreensão oral, decorre do lugar legitimado pelas ideias, por exemplo, do linguista e autor de manuais de ensino de inglês, *Jeremy Harmer*.

Por outro lado, vale acrescentar que alguns institutos de idiomas não oferecem abertura para que o professor possa experimentar métodos pedagógicos diferentes daqueles ministrados no treinamento de professores. Em alguns casos, há uma cobrança constante para que o professor utilize exclusivamente as estratégias que lhe foram autorizadas, durante o curso para professores. Por essa razão, os professores estão sujeitos à presença de coordenadores pedagógicos assistindo suas aulas sem aviso prévio, com a finalidade de inspecionar se estão obedecendo aos procedimentos metodológicos esperados.

Apesar dessas injunções institucionais, podemos notar, nos dizeres presentes no E-9, o deslocamento do papel que o professor parece assumir com relação às atividades de compreensão oral. Isso porque ele admite a possibilidade de falha dos conhecimentos técnicos utilizados para o ensino de compreensão auditiva, como vemos em: "pedir pro aluno analisar se isso funciona também para ele / porque tem muita gente que claro isso não funciona". Por essa razão, entendemos que esses dizeres no excerto E-9, de certa forma, promovem o deslocamento do papel do

professor que, eventualmente, deixa de ocupar o lugar central na relação de ensino. De La Puente (1980, p. 103) nos lembra que a filosofia de educação democrática está baseada na seguinte premissa:

> (...) a filosofia da *educação democrática* consiste em deixar, fundamentalmente, a responsabilidade da educação ao próprio estudante., e tem por objetivo criar condições favoráveis que facilitem a sua aprendizagem e liberar sua capacidade de auto-aprendizagem, visando ao seu desenvolvimento tanto intelectual como emocional (Rogers, 1948).

Apesar disso, entendemos que os dizeres no E-9 apontam para um sistema educacional ambivalente, entre o autoritário e o democrático, visto que os princípios democráticos parecem emergir ocasionalmente, e como forma de ruptura de um modo cristalizado de abordagem das atividades de compreensão oral. Podemos notar que, no final do E-9, abre-se espaço para o aprendiz não apenas escolher uma estratégia, mas também desenvolver sua própria maneira de enfrentar as atividades de compreensão auditiva: “e a partir dali eles pensam // acho que é isso mesmo / sobre estratégias”.

Nesse sentido, ora os dizeres do professor estão atravessados pela submissão à estrutura hierárquica, referente às injunções institucionais da escola e dos manuais de ensino de línguas estrangeiras, ora identificam-se rupturas desse discurso aparentemente homogêneo do sujeito-professor. Nessa perspectiva, analisamos, em seguida, os dizeres dos professores, com o intuito de observar como concebem o aprendiz, no que diz respeito às atividades de compreensão oral.

2.3. As representações de aprendiz nos dizeres dos professores diante das atividades de compreensão oral

Nesta última seção, tratamos das representações de aluno que podemos depreender a partir dos dizeres dos professores entrevistados. Começamos com o excerto E-10, no qual vemos que o professor avalia a reação dos seus alunos diante das atividades de compreensão oral.

> E-10: tá / a / eu acho que os alunos do *Aspire* ficam mais confortáveis / em atividade de *listening* porque eles já estão acostumados com / essa coisa de que eles não / vão / conseguir realmente entender / a / o *listening* na sua totalidade né / então pra eles é um pouco mais fácil // a / em contrapartida /

> pros alunos do *Big Picture* / já é um pouco mais difícil porque / a / são / o livro / o livro trabalha com sotaques diferentes né / então os alunos acabam se sentindo um pouco frustrados em relação a / à variedade de sotaques que existem né / e o fato de que os *listenings* são um pouquinho mais difíceis do que eles conseguem / é / compreender na realidade né / então eles ficam bastante frustrados / eles querem escutar várias vezes né / o mesmo áudio achando que isso vai de alguma forma facilitar / então eu vejo bastante /a / ansiedade nesse aspecto / mas por outro lado / é um grande / é / sentimento de que o aluno está progredindo quando ele consegue acertar a maioria das questões / então / às vezes quando ele erra todas ele acaba / interpretando isso como ter um inglês fraco / não necessariamente é a questão né / mas eles / a / acabam associando o quanto eles entendem né / com o quanto eles produzem / quando eles não conseguem entender direito / eles acham que a / o nível de inglês dele vai ser limitado àquela habilidade específica né /então é mais ou menos assim (P-2)

Em primeiro lugar, observamos que no E-10 o dizer do professor está atravessado pela noção tradicional de níveis de conhecimento linguístico. Convém lembrar que os alunos que estudam o livro Aspire estão em turmas de intermediário superior, em contraposição aos aprendizes do nível intermediário, com o livro The Big Picture. Segundo o que depreendemos do E- 10, as atividades de compreensão oral para os alunos de nível intermediário superior apresentam mais conforto e facilidade: “os alunos do Aspire ficam mais confortáveis / em atividade de *listening* porque eles já estão acostumados (...) então pra eles é um pouco mais fácil”. Por outro lado, os aprendizes de nível intermediário encontram supostamente dificuldade e frustração: “pros alunos do *Big Picture* / já é um pouco mais difícil porque / a / são / o livro / o livro trabalha com sotaques diferentes né / então os alunos acabam se sentindo um pouco frustrados em relação a / à variedade de sotaques que existem né / e o fato de que os *listenings* são um pouquinho mais difíceis do que eles conseguem / é / compreender na realidade né / então eles ficam bastante frustrados”.

Ainda de acordo com E-10, a suposta facilidade do aprendiz em relação aos exercícios de compreensão auditiva, deve-se ao fato de que esses estudantes teriam se conformado ao processo de treinamento pelo qual foram submetidos, de modo a encontrarem-se adaptados ao seu funcionamento. Contudo, apesar da tentativa de homogeneização dos aprendizes, por meio da classificação de seu conhecimento em níveis, sabemos que as características dos alunos não são estanques e que, mesmo estudantes que se encontram categorizados no nível intermediário superior e, inclusive, os avançados, podem apresentar dificuldades com aspectos elementares da língua inglesa.

Outro aspecto interessante que depreendemos no E-10 refere-se ao papel do aluno com relação à noção de “erro” e “acerto” nos dizeres do professor. Importante ressaltar que nos estudos discursivos consideramos a linguagem em uso, isto é, dentro de um contexto, conforme explicita Orlandi ([1983] 2011, p. 120):

> E a noção de erro tem muito a ver com o caráter informativo da linguagem, quando ele é absolutizado. Essa noção de erro deriva das concepções da linguagem que caracterizam, tal como a transformacional, uma competência linguística completamente apartada das condições de uso. Nossa perspectiva é a que privilegia o uso, de tal forma que, para nós, *um texto é um texto porque assim se define no uso da linguagem*. (...) a visão através da competência — aquela em que a teoria produz os dados — tende (...) a absolutizar a função da informação, imobilizando a linguagem fora de sua multiplicidade.

Assim, com a imobilização dos sentidos, isto é, a determinação de um sentido dominante, em detrimento das múltiplas possibilidades de interpretação, os exercícios de compreensão oral parecem não permitir a interpretação dos sentidos pelo aprendiz. Em outros termos, consideramos que o papel do aluno é reconhecer o sentido prescrito pelos autores dos livros didáticos e das provas de proficiência.

É preciso lembrar que apontamos, no E- 6, a concepção da atividade de compreensão auditiva como instrumento de testagem do conhecimento do aprendiz no trecho “*when it comes to listening / so you are always assessing the student”* (quando se trata de compreensão oral / portanto você está sempre avaliando o aluno). Sendo assim, podemos dizer que os alunos representados como “fortes”, são aqueles que se adequam ao formato dos exercícios de compreensão auditiva e, portanto, obtêm maior número de “acertos”, mesmo sem estar, necessariamente, “progredindo” (“é um grande / é / sentimento de que o aluno está progredindo quando ele consegue acertar a maioria das questões”). Por outro lado, os aprendizes concebidos como “fracos” no E-10, cometem mais “erros” por não terem se conformado ao funcionamento das atividades de compreensão oral (“às vezes quando ele erra todas ele acaba / interpretando isso como ter um inglês fraco”).

Diante disso, podemos dizer que no E-10 a descrição dos sentimentos dos alunos de “conforto” e “ansiedade”, “costume” e “frustração”, face ao desafio das tarefas de compreensão auditiva, aponta para a concepção de duas categorias de estudantes: “fortes” e “fracos”. Essa ideia é reforçada pela noção de que a atividade de compreensão oral é “fácil” para uns, isto é, aqueles que “conseguem entender” o áudio e “acertam” as respostas, e “difícil” para outros, que “não entendem” e “erram”

as questões. No entanto, essas dicotomias no E-10 para a representação tanto dos alunos, quanto dos exercícios de compreensão auditiva, parecem indicar falta de percepção das contradições que envolvem as atividades de compreensão oral, já que o treino das tarefas, o ensino de estratégias e do funcionamento das questões de compreensão auditiva condicionam os alunos a responderem as questões mesmo sem compreender o áudio, conforme observamos nos trechos E-7: “não precisa entender tudo / só precisa responder a pergunta / aí se ela não conseguir responder uma específica / tudo bem / responde as outras //”; E-8: “é essencial né / nos próprios alunos que / eles não precisam entender todas as palavras *ipsis litteris* / né / e o significado delas porque / a / é importante que eles se atentem a / às palavras chaves do *listening* né /” e E-10: “eles já estão acostumado com / essa coisa de que eles não / vão / conseguir realmente entender / a / o *listening* na sua totalidade né/”. Tendo em vista o automatismo que fundamenta as teorias de ensino de língua estrangeira, PINTO e PESSOA (2009, p.80) acrescentam ainda que:

> É dentro deste contexto que se percebe a visão mecanicista da aprendizagem, mesmo quando se determina uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades no aprendizado da língua estrangeira. O aluno é tido, então, como “uma máquina”, que não realiza ações de fala, mas apresenta uma atitude mecanicista, automática e repetitiva, como na perspectiva behaviorista. Perde-se, então, uma ótima oportunidade de treinar, por meio de exercícios de compreensão, o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, ou seja, a oportunidade de incentivar a formação de opinião.

Podemos dizer que as estratégias ensinadas para a realização das atividades de compreensão auditiva pressupõem essas concepções mecanicistas e behavioristas apresentadas por PINTO e PESSOA (2009, p.80). Disso resulta que não apenas o papel do professor seja de treinador, mas também o aprendiz é concebido como praticante das técnicas para resolver as questões de compreensão oral. Em outros termos, a tecnologia educacional, que estabelece o treinamento dessas estratégias, determina um modo específico para o aluno se relacionar com as tarefas. Uma vez que cabe ao professor a função de treinador, resta ao aprendiz incorporar a mecânica da atividade. A esse respeito, Orlandi ([1983] 2011, p. 22) nos lembra que:

> Podemos citar, por exemplo, o material didático, que tem esse 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.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o aluno considerado "forte" é aquele que assimilou o funcionamento dos livros didáticos e dos exames de proficiência sabendo manipulá-los. Disso decorre que o desempenho dos aprendizes, tanto nos exercícios de compreensão oral, quanto nos exames, não corresponde à sua capacidade de entendimento da língua falada, conforme nossa reflexão a partir do trecho no E-1: "existe aquele fenômeno / clássico / de a não eu acompanho tudo mas eu viajei e não entendia nada que ninguém dizia". Nesse modo de considerar, tomemos a fala de mais um professor que classifica os estudantes em categorias no trecho que se segue:

> E-11: é difícil generalizar na verdade porque tem todo tipo de reação / é como eu falei desde pessoas muito ansiosas com o *listening* que / que mal conseguem administrar as tarefas até / alguns alunos adolescentes de inteligência linguística muito acima da média que acham isso / vergonhosamente fácil // na grande maioria das vezes a maior parte dos alunos acha as tarefas perfeitamente fazíveis / digamos assim / dá para fazer / e os alunos mais fortes tendem a achar elas bastante fáceis (P-1)

Depreendemos a partir do E-11 que, de um modo geral, os estudantes parecem não apresentar dificuldades nas atividades de compreensão auditiva: "a maior parte dos alunos acha as tarefas perfeitamente fazíveis / digamos assim / dá para fazer". Portanto, depreende-se que os aprendizes "fracos" corresponderiam supostamente à minoria, ou à exceção: "pessoas muito ansiosas com o *listening* que / que mal conseguem administrar as tarefas". Além disso, temos a impressão de que a responsabilidade pelo fracasso desses aprendizes, ditos não bem-sucedidos, parece ser atribuída a uma suposta característica própria deles de possuírem "inteligência linguística" abaixo "da média", em analogia aos estudantes considerados "fortes": "alguns alunos adolescentes de inteligência linguística muito acima da média que acham isso / vergonhosamente fácil //" e "os alunos mais fortes tendem a achar elas bastante fáceis".

Com isso, entendemos que a representação de aluno nos dizeres do professor no excerto E-11, por pressupor que a maioria dos estudantes não apresenta

problemas com relação às tarefas de compreensão auditiva, não condiz, segundo Orlandi ([1983] 2011, p. 21-22), com a “imagem ideal (ou social) do aluno” correspondente àquele que “não sabe”:

> A distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por presunções, mediação essa que não é feita no vazio mas dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores. As mediações se sucedem em mediações provocando um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem. (...) Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia.

Nesse modo de considerar, observamos que a representação do aprendiz, no E-11, confunde-se com a do professor quanto ao aspecto de “ter a posse do saber”. Essa concepção, segundo Bertoldo (2003, p. 84), decorre do conceito de “bom aprendiz” presente nas teorias de treinamento do aprendiz, conforme vemos a seguir:

> Aposta-se na ideia de que, ao se observar as estratégias usadas pelo “bom” aprendiz, seria possível fazer considerações que levassem o aprendiz não bem-sucedido a seguir as estratégias do chamado “bom aprendiz. Isso é viabilizado através da crença na possibilidade de conscientização, ou seja, se o aprendiz, dito não bem-sucedido, se conscientiza das estratégias empregadas pelo “bom aprendiz”, ele poderá ter sucesso em sua aprendizagem.

Partindo do conceito de “bom aprendiz”, portanto, pressupomos que no E-11 as “pessoas muito ansiosas com o *listening* que / que mal conseguem administrar as tarefas” encontrariam dificuldades na compreensão oral por supostamente não terem se conscientizado das “estratégias empregadas pelo *bom aprendiz”* conforme observamos nos trechos do E-7: “/ fazer o alunos conscientes dessas estratégias é uma coisa boa /” e “/ e fazer eles discutirem e pensarem conscientemente nessas estratégias me parece sempre / sempre o melhor caminho”.

Retomando Orlandi ([1983] 2011, p. 22) para tratar do E-11, o “bom aprendiz”, ou o aluno “forte” seria aquele que se adaptou aos treinos de compreensão auditiva, sabendo manipular os exercícios de forma automática, isto é, sem esforço de interpretação. Ainda nessa esteira, vejamos o trecho a seguir para discutirmos o conceito de “bom aprendiz”:

> E-12: então // a reação / é / os grupos raramente são uniformes / né // então eu sinto que tem alunos que realmente / eles desenvolvem uma / uma dificuldade de *listening* / de compreensão auditiva / e / não trabalham com

> tanta / não é um trabalho tão efetivo / que eles fazem em casa / por exemplo // e essa falta de / de exercício / de prática em casa se reflete na sala de aula / então eu tenho alunos que por exemplo reagem de uma maneira muito natural // eles / eles recebem até as dificuldades de uma maneira / natural / *okay* não tenho que entender tudo / preciso tá / pegando um contexto / e não informações específicas // mas os alunos que têm dificuldade se apegam ao específico // então quer dizer o aluno que tem uma compreensão mais ampla de *listening* / consegue relaxar e / e compreender que não precisa entender cem por cento daquilo que ele está / está sendo exposto pra ele / são os alunos que conseguem absorver melhor / o conteúdo de cada material auditivo / os alunos que ficam fixos / na ideia de conseguir detalhes e informações mais específicas são os alunos que acabam não entendendo um conceito mais geral do material de aula (P-4)

Um dos primeiros pontos a considerar refere-se à contradição que se observa no E-12. Isso porque entendemos que o dizer no E-12 parece sugerir que a dificuldade do aprendiz parece ao uso indevido da estratégia de ouvir buscando informações específicas no áudio (*listening for detail*) em um exercício que, sob essa perspectiva de estratégias, exigiria a escuta para reconhecer o assunto geral sendo abordado (*listening for gist*) como no trecho no E-12: "// mas os alunos que têm dificuldade se apegam ao específico //" e "os alunos que ficam fixos / na ideia de conseguir detalhes e informações mais específicas são os alunos que acabam não entendendo um conceito mais geral do material de aula".

No entanto, conforme depreendemos a partir do excerto E-4, tanto a escuta geral quanto a escuta de informações específicas, fazem parte das estratégias ensinadas pelos professores para enfrentar as atividades de compreensão oral: E-4 "// então ele sempre começa com / sempre com um / um *listening for gist* / para a gente ver né a / para o aluno ter uma / uma ideia geral do que ele está ouvindo // e logo após / a gente passa para uma atividade de *listening for details / or listening for specific information* //". Portanto, a escolha inadequada das estratégias parece não explicar o problema do estudante face ao desafio dos exercícios de compreensão oral, pois há, de fato, questões que exigem a identificação de informações específicas no áudio da gravação.

Dito isso, continuamos a assinalar outras incongruências no E-12 em relação à representação de aprendiz no dizer do professor. Isso porque observamos, por um lado, no E-12, a noção de "bom aprendiz" como aquele que se conformou com o funcionamento das atividades de compreensão auditiva, na medida em que consegue identificar qual estratégia usar para cada tipo de questão, como vemos nos trechos no E-12: "eu tenho alunos que por exemplo reagem de uma maneira muito natural // eles

/ eles recebem até as dificuldades de uma maneira / natural / *okay* não tenho que entender tudo /" e "/ preciso tá / pegando um contexto / e não informações específicas //". Assim, a segunda contradição que apontamos no E-12 refere-se à noção de estudante bem-sucedido nas atividades de compreensão auditiva, como sendo aquele que "consegue relaxar" e "reagir de maneira natural" face a não-compreensão do áudio. Em outros termos, segundo E-12, ser um "bom aprendiz" corresponderia a se submeter ao automatismo dos exercícios de compreensão oral bastando, para tanto, saber manipulá-los, quanto aceitar justificar o fracasso do entendimento como regra do jogo: "compreender que não precisa entender".

Ainda nessa esteira, mais uma contradição que destacamos nos dizeres do E-12 refere-se à representação dos aprendizes tidos como malsucedidos. Se a regra do jogo, no E-12, consiste em "compreender que não precisa entender", a suposta ineficácia do trabalho feito em casa por esses alunos, ditos não bem-sucedidos, parece não modificar o resultado, conforme o trecho: " não trabalham com tanta / não é um trabalho tão efetivo / que eles fazem em casa / por exemplo // e essa falta de / de exercício / de prática em casa se reflete na sala de aula /". Outro aspecto interessante que se observa no E-12 está na noção de que o aluno parece ser o responsável pelo seu próprio insucesso nas atividades de compreensão auditiva, como sugere o verbo "desenvolver" no trecho a seguir, que sugere a ideia de "produzir" ou "aumentar": "tem alunos que realmente / eles desenvolvem uma / uma dificuldade de *listening*. Sabemos que segundo a perspectiva teórica do "bom aprendiz", é preciso que o estudante se "conscientize" das estratégias tidas como necessárias para obter sucesso em sua aprendizagem. Por outro lado, Bertoldo (2003, p. 84-85) nos lembra de que essa teoria educacional pressupõe um sujeito moderno baseado, portanto, no discurso da modernidade:

> (...) o objetivo do "treinamento do aprendiz" é basicamente ajudar os alunos a considerarem os fatores que afetam sua aprendizagem e descobrir suas próprias estratégias para se tornarem alunos mais efetivos, capazes de se responsabilizarem por sua própria aprendizagem. (...) o treinamento do aluno está intimamente ligado à ideia de autonomia, possível de ser obtida a partir do domínio de estratégias de aprendizagem. (...) É preciso notar, no entanto, que o que se postulou acima só se torna possível na medida em que se assume uma concepção de sujeito como aprendiz, ou seja, trata-se do sujeito de várias das teorias de educação que se propõem a resolver problemas de aprendizagem. Daí decorre que teorias como a que nos referimos rapidamente (teoria do treinamento do aprendiz) se apoiam na possibilidade do controle por parte do aprendiz de seu processo de aprendizagem da língua estrangeira. O sujeito, considerado como aprendiz, é entendido como um

> sujeito consciente, intencional, dono de seu dizer, capaz de controlar seu processo de aprendizagem.

Sendo assim, podemos dizer que tanto a teoria do “bom aprendiz”, quanto o “treinamento do aprendiz” pressupõem a noção de sujeito cartesiano, isto é, racional, autônomo e independente para exercer sua autogestão. Do mesmo modo, conforme mencionamos anteriormente, a “filosofia da educação democrática” (DE LA PUENTE, 1980, p.103), segundo a qual deve-se atribuir “a responsabilidade da educação ao próprio estudante”, está fundada no discurso da modernidade, que defende a autonomia do sujeito para desenvolver sua autoaprendizagem como percebemos, por exemplo, no trecho do excerto E-12: “então eu tenho alunos que por exemplo reagem de uma maneira muito natural // eles / eles recebem até as dificuldades de uma maneira / natural / *okay* não tenho que entender tudo / preciso tá / pegando um contexto / e não informações específicas”.

Com isso, entendemos que a representação de aprendiz no E-12, diante das atividades de compreensão auditiva, parece ser de alguém que apresenta, invariavelmente, dificuldade nessas tarefas. Entretanto, no E-12, o que difere o dito bom aprendiz do malsucedido, parece ser, por um lado, a conformidade em relação ao saber do professor enquanto autoridade legitimada institucionalmente, já que o “bom aprendiz”, supostamente, utilizaria a estratégia adequada a cada tipo de exercício, a saber: escutar o contexto geral ou ouvir informações específicas. Nessa confluência, o saber técnico do mestre, seria transmitido para o aluno, que deve reproduzi-lo passivamente: “então eu tenho alunos que por exemplo reagem de uma maneira muito natural // eles / eles recebem até as dificuldades de uma maneira / natural / *okay* não tenho que entender tudo / preciso tá / pegando um contexto / e não informações específicas”. Importante ressaltar que essa concepção está relacionada à filosofia da educação autoritária, que prevê o ensino centrado no mestre, cuja função é equipar os alunos com técnicas e estratégias para resolver as questões de compreensão auditiva.

Por outro lado, atribui-se a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na atividade de compreensão oral ao próprio estudante, em função de sua suposta efetividade ou incapacidade de autoaprendizagem: “não é um trabalho tão efetivo / que eles fazem em casa / por exemplo // e essa falta de / de exercício / de prática em casa se reflete na sala de aula /”.

Consequentemente, podemos dizer que há aí um deslocamento dos sentidos no excerto E-12, que ora tendem ao discurso da educação autoritária, ora ao discurso da educação democrática, o que explicaria as contradições que apontamos nos dizeres do professor no E-12. Se considerarmos, por um lado, a imagem social do professor, segundo Orlandi ([1983] 2011, p. 21-22) define como “o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino” e, por outro lado, a imagem social do aluno como “o que não sabe”, podemos observar a incompatibilidade dessas concepções com os discursos da educação autoritária e democrática. No entanto, ambos discursos estão presentes nos dizeres dos professores, que ora presumem a submissão do aprendiz em relação ao mestre, quanto às estratégias para enfrentar os exercícios de compreensão oral, ora concebe o autocontrole do aluno para desenvolver sua compreensão auditiva. É nesse aspecto que destacamos o deslizamento dos sentidos nos dizeres dos professores entre as noções de educação autoritária e democrática, que resulta em concepções de aprendizes incompatíveis, em função da impossibilidade de o aprendiz ser, simultaneamente, dependente do professor e autônomo.

Tendo em vista as considerações que realizamos no capítulo 1 a respeito do funcionamento das atividades de compreensão oral nos livros didáticos analisados, a saber, *Focus on IELTS: new edition* (O’CONNELL, 2010), *The Big Picture: B1+ intermediate student’s book* (GOLDSTEIN, 2012) e *Aspire: upper intermediate combined edition* (DUMMETT; BENNE; CROSSLEY, 2013) e, no capítulo 2, o papel do professor e a representação de atividade de compreensão auditiva e de aprendiz segundo os dizeres dos professores entrevistados, no capítulo (3), analisamos os dizeres dos alunos entrevistados a respeito de como se estabelece sua relação com as atividades de compreensão oral.

Capítulo 3

A não-compreensão no descompasso entre o que se diz e o que se ouve

Apresentamos no capítulo anterior as representações de compreensão auditiva depreendidas a partir da análise dos dizeres dos professores entrevistados como uma tarefa mecanicista, repetitiva e, frequentemente, subalterna à produção oral. Além disso, apontamos o funcionamento da atividade de leitura nos exercícios de compreensão oral, na medida em que o texto do áudio possui características de língua escrita. Por estar submetido às injunções institucionais e às estratégias prescritas pelos manuais de ensino de língua estrangeira, sugerimos que o professor exerce o papel de treinador. Por fim, assinalamos que os professores concebem os alunos a partir da noção de "bom aprendiz", isto é, o sujeito autônomo, independente e capaz de gerir seu autoconhecimento por meio da incorporação das estratégias estabelecidas para, supostamente, resolver as questões de compreensão auditiva.

Neste capítulo, fazemos a análise das respostas, fornecidas por escrito, de trinta e sete alunos de graduação que frequentavam aulas de inglês em um curso livre em uma universidade pública de São Paulo, em 2016. Com estrutura de módulos semestrais, o curso era dividido em *listening* (compreensão auditiva) e *speaking* (conversação) no primeiro semestre e *reading* (leitura) e *writing* (escrita) no segundo. O objetivo era preparar os aprendizes para os exames de proficiência em língua inglesa aceitos internacionalmente, a saber *TOEFL* e *IELTS*, para ingresso em programas de intercâmbio em universidades no exterior. Os trinta e sete entrevistados eram alunos da universidade, provenientes de diversas áreas, com idade média entre vinte e dois e vinte e seis anos, de ambos os sexos (65% feminino e 35% masculino).

Optamos pelo formato de entrevista semiguiada, isto é, com perguntas abertas, visando conferir aos aprendizes liberdade para expressar seus pensamentos e sentimentos com relação às atividades de compreensão oral. Escolhemos a entrevista escrita por entendermos que assim reduziríamos a influência que a presença da pesquisadora poderia exercer nas respostas dos estudantes.

Os entrevistados concordaram em assinar o termo de consentimento autorizando a utilização de suas respostas de acordo com as normas éticas de pesquisa. A fim de preservar a privacidade dos alunos, utilizamos como nomenclatura A-1, A-2 e assim sucessivamente, para nos referirmos aos aprendizes entrevistados, e E-1, E-2 etc., para indicar os excertos.

Desse modo, temos que os textos produzidos pelos alunos em resposta à nossa pergunta: “Como você descreveria o que você sente ao fazer exercícios de compreensão oral? Compartilhe conosco como é para você passar por essa experiência” resultaram nos excertos analisados neste capítulo. Vale ressaltarmos que a maioria dos alunos declarou apresentar alguma espécie de desconforto ou incômodo ao serem solicitados a descrever as atividades de compreensão oral e o que sentiam ao realizá-las. A título de ilustração, embora nosso interesse não seja realizar uma pesquisa quantitativa, apenas 11% dos aprendizes entrevistados afirmaram ter facilidade em relação à compreensão auditiva. Assim, começamos nossa análise a partir das respostas fornecidas por esses aprendizes:

> E-13: Para mim é fácil, pois desde a adolescência ouço aulas, programas e músicas em inglês, então o nível de linguagem dos exercícios costuma estar abaixo do nível do que ouço no dia a dia. Porém, para mim esses exercícios são importantes e interessantes, pois exigem concentração e foco para que seja possível detectar detalhes nas falas. (A-13)

> E-14: Me sinto confortável, pois compreendo bem a língua inglesa. No entanto, às vezes não consigo assimilar todas as informações se o áudio ou vídeo for muito longo e se eu não anotá-los, pois me distraio facilmente se não anoto o que está sendo dado. (A-2)

Ambos aprendizes são estudantes universitários em um curso de Letras em São Paulo, sendo que um deles afirma estudar inglês há onze anos. Observamos que no início do excerto E-13 a tarefa de compreensão oral é representada como “fácil” em função do tempo de experiência do aprendiz com o gênero didático pedagógico do livro didático e com os exercícios de compreensão oral, como no trecho no E-13: “Para mim é fácil, pois desde a adolescência ouço aulas, programas e músicas em inglês”. Além disso, podemos depreender do E-13, que se comparado com a língua falada em situações de interlocução reais, o aprendiz considera as atividades de compreensão auditiva do livro didático “abaixo do nível do que ouço no dia a dia”, ou seja, mais fácil. Até aqui, o dizer no E-13 parece harmonioso, seguindo uma sequência lógica (começo, meio e fim). Entretanto, quando o aluno justifica a relevância desses exercícios, percebemos nos seus dizeres indícios de representação da compreensão oral como uma tarefa que requer “concentração e foco para que seja possível detectar detalhes nas falas”. Identificamos, assim, um ponto de contradição, pois se o exercício

demanda “concentração e foco”, a nosso ver, sua realização não parece dispensar esforço, como por exemplo no início do E-13: “para mim é fácil”.

Do mesmo modo que no E-13, percebemos inicialmente que os dizeres do E-14 apontam para a facilidade e conforto com a língua ou com as atividades de compreensão auditiva, uma vez que, em função do tempo de estudo e contato com o idioma, os estudantes adaptaram-se ao funcionamento das atividades de compreensão oral. Por outro lado, a suposta facilidade do aprendiz parece estar relacionada apenas aos áudios mais curtos: “não consigo assimilar todas as informações se o áudio ou vídeo for muito longo”. Além disso, nota-se no E-14 o sentimento de frustração e fracasso pela crença de que um bom desempenho na compreensão oral depende do entendimento da totalidade das palavras: “não consigo assimilar todas as informações se o áudio ou vídeo for muito longo e se eu não anotá-los, pois me distraio facilmente”. Sabemos que, pela ausência de suporte visual, contextual e motivação genuína para escutar as gravações de áudio, é natural que o aluno se distraia. Por outro lado, essa dispersão também se deve ao fato de que os áudios mais longos, de modo geral, consistem em monólogos, como palestras ou conferências, com características de língua escrita. Em outros termos, como o texto escrito se trata de um outro gênero textual, sendo apresentado na roupagem de um texto oral, falado, sua capacidade de condensar informações é maior, dificultando a memorização dos dados pelo ouvinte. Nesse modo de considerar, tomemos o trecho a seguir, no qual o aprendiz relata ter obtido progresso nas atividades de compreensão auditiva:

> E-15: Antes tinha muito mais dificuldade do que tenho hoje. Ano passado participei desse mesmo programa na classe dos alunos B1 e o professor nos incentiva a fazer exercícios de *listening* em casa, pois afirmava que o *listening* era uma questão de prática. Acho que isso ajudou muito pois de fato tenho mais facilidade agora e acerto muito mais do que acertava antes. Além disso, quando você faz vários tipos de exercícios de *listening* você percebe quais habilidades precisa melhorar. (A-33)

Conforme mencionamos no primeiro capítulo desta pesquisa, o livro didático recomenda a prática de compreensão oral como estratégia de preparo para os exames: “*Strategy: To prepare for tests, practice listening activities like the ones in this book as often as you can”* (GOLDSTEIN, B.; JONES, C., 2012, p. 78). Desse modo, seria razoável considerarmos que o professor está reproduzindo as instruções que encontramos nos livros de ensino de língua inglesa em geral. Portanto, como

resultado de repetição, podemos dizer que os alunos obtiveram melhores resultados nessas atividades após terem se submetido a um processo de condicionamento. Por serem atividades lacunares, o ensino de compreensão auditiva é voltado para a mecânica da atividade, já que as tarefas operam no nível da inteligibilidade. Em outros termos, o reconhecimento de palavras-chaves é suficiente para a realização do exercício de compreensão oral, não havendo necessidade ou espaço para a interpretação e compreensão dos conteúdos sendo apresentados na gravação. Vejamos o trecho seguinte, com o relato de mais um aprendiz:

> E-16: Não tenho encontrado muita dificuldade nos exercícios do curso *IELTS*, tendo uma média de oitenta por cento de acertos nos exercícios de *listening*. (A-10)

Percebe-se que em função da existência de uma dinâmica, e estrutura das atividades de compreensão oral, esses alunos adaptaram-se em relação ao formato dos exercícios e, por essa razão, apresentam menor dificuldade. No entanto, apesar de afirmar estar confortável com os exercícios de compreensão oral, é interessante notar, no E-16, que mesmo tendo se dedicado ao estudo do idioma por um período superior a dez anos e, portanto, se submetido à prática de tarefas de compreensão oral, o aprendiz declara não ter obtido cem por cento de acerto nas questões. Em consequência disso, podemos dizer que a proposta do discurso pedagógico de "praticar a escuta o mais frequentemente possível" parece não ser "garantia" de alcance da "totalidade" de acerto, como se pretende segundo essa perspectiva. Isso porque o livro didático funciona como discurso de verdades absolutas respaldadas pela ciência, cuja concepção homogeneizante dos aprendizes os trata como se houvesse um paradigma único de soluções capazes de resolver todas as dificuldades.

Nessa perspectiva, outra premissa que se observa no E-16 está na noção de erro e acerto: "uma média de oitenta por cento de acertos nos exercícios". Assim, o imaginário do aluno aponta para a situação de prova, uma vez que o funcionamento dos exercícios de compreensão corresponde ao de testagem dos aprendizes. Para Orlandi ([1983] 2011, p.16-17), os conceitos de erro e acerto relacionam-se às posições estabelecidas no contexto da sala de aula, em que o discurso pedagógico (DP) se apresenta como expressão de autoridade:

> "A questão que se constituiria na estratégica básica do DP deveria ser a pergunta pelo referente (R), isto é, o objeto do discurso, que, no DP, aparece

> como algo que se deve saber. Entretanto, parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e autossuficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, poderíamos dizer que A ensina B = A influencia B".

Ao construir a noção de erro, observamos não apenas as relações de poder que se estabelecem entre professor e aluno, mas podemos também apontar para o imaginário que permeia as aulas de inglês em que há a expectativa futura de uma prova. Metaforicamente, o "fantasma" da prova faz com que o aprendiz compare suas respostas com as dos colegas, verificando seus erros e acertos e fazendo com que o aluno sinta-se estar sempre à prova, isto é, sendo avaliado constantemente em vários contextos. Para alguns, essa situação representa um estímulo a buscar melhores resultados, enquanto a maioria entrevistada parece reagir com profundo desconforto e mal-estar. Outro excerto que se refere à questão de realizar as tarefas de compreensão oral encontra-se no relato do estudante a seguir:

> E-17: Como sempre gostei de inglês me sinto desafiado a tentar compreender melhor a língua e desenvolver mais minha fluência e entendimento. (A-1)

No E-17, a dificuldade de realizar os exercícios de compreensão auditiva corresponde a um desafio, que estimula o aluno a empenhar-se mais no aprendizado do idioma: "sempre gostei de inglês". Em outros termos, o aprendiz parece associar "desafio" a algo que tem poder de levar ao crescimento: "desenvolver mais minha fluência e entendimento". Trata-se, porém, de uma maneira particular de lidar com a adversidade e que parece não representar a forma na qual a maioria dos estudantes se relaciona com essas tarefas, conforme apontamos no excerto que se segue:

> E-18: Sinto-me testada de fato. Outras modalidades de exercício não requerem tanto esforço e empenho de minha parte, o que me faz sentir bem, sinto que estou me esforçando e progredindo. Tenho mais facilidade em entender pessoas falando comigo pois isso envolve expressões e prende mais minha atenção. Ouvir gravações de áudio é mais difícil e é a habilidade que exige maior esforço em minha opinião. (A-3)

Os dizeres no E-18 apontam para o fato de que as demais habilidades ─ a saber leitura, fala e escrita ─ oferecem ao aluno conforto e satisfação, conferindo-lhe a sensação de êxito no aprendizado da língua: "Outras modalidades de exercício não requerem tanto esforço e empenho de minha parte, o que me faz sentir bem". Assim,

as tarefas de compreensão auditiva são representadas no E-18 pelas noções de teste, esforço, empenho e dificuldade (“Sinto-me testada de fato.”; “tanto esforço e empenho”; mais difícil”; “exige maior esforço”). Trata-se, portanto, do discurso da competição, isto é, situação na qual submete-se o aluno a travar uma batalha contra o áudio das gravações e os exercícios do livro didático. Da mesma forma, a concepção de erro e acerto pode produzir tensão no estudante, sobretudo, se comparar seus resultados com os dos colegas de sala de aula.

Além disso, observa-se no E-18 a diferença entre escutar gravações de áudio e participar de conversas presenciais: “Tenho mais facilidade em entender pessoas falando comigo pois isso envolve expressões e prende mais minha atenção”. Segundo E-18, as expressões faciais e o envolvimento com o interlocutor são um empecilho para a compreensão das gravações de áudio: “Ouvir gravações de áudio é mais difícil e é a habilidade que exige maior esforço”. Sabemos que a ausência de indícios visuais — o que uma situação de interlocução com a presença dos envolvidos ocasionaria — instala o aprendiz na posição de ouvinte em terceira pessoa, que ouve a conversa alheia por acaso, como um “bisbilhoteiro”, uma vez que sua participação não fora autorizada. Por encontrar-se alheio à interlocução, o aluno sente desconforto como consequência desse efeito de distanciamento que a atividade lhe impõe. A sensação de desafio também é mencionada no seguinte excerto:

> E-19: É a parte que mais gosto, porque é quando, na minha opinião, verifico a fluência do meu inglês. Sempre foi mais difícil compreender do que falar, então é sempre desafiador. Mas às vezes me deixa um tanto triste, porque vejo a minha defasagem nesse sentido, ainda que muitos considerem que eu tenho um inglês fluente. (A-37)

A princípio, temos no E-19 a ideia de conforto em ser testado, com a utilização dos exercícios de compreensão oral enquanto forma de avaliar seu conhecimento de língua inglesa: “É a parte que mais gosto, porque é quando, na minha opinião, verifico a fluência do meu inglês”. No entanto, observamos uma ruptura no seu dizer quando declara encontrar dificuldade nessa tarefa. Ao contrário do E-17, no qual a ideia de “desafio” parece estimulante (“Como sempre gostei de inglês me sinto desafiado a tentar compreender melhor a língua”), temos no E-19 a noção de desafio enquanto problema ou dificuldade: “Sempre foi mais difícil compreender do que falar, então é sempre desafiador.” Isso resulta, segundo os dizeres no E-19, no sentimento de tristeza por acreditar que sua performance “insatisfatória” estaria diretamente

relacionada à sua suposta incompetência com o idioma. Disso se deduz que, provavelmente, o aluno gosta de ser testado quando obtém bons resultados (mensurados pelo número de acertos). Mas sente-se triste com um resultado insatisfatório, apesar de receber elogios se terceiros por sua fluência em língua inglesa.

Discorremos nos capítulos anteriores sobre a artificialidade das atividades de compreensão auditiva e como seu funcionamento dificulta a tarefa do aluno, sobretudo ao posicioná-lo no lugar de ouvinte em terceira pessoa que, além disso, não participa da interlocução. Caberia salientar que, a nosso ver, as atividades de compreensão oral não devem ser levadas em consideração para avaliar a capacidade real do aprendiz compreender a língua falada, em função das características de artificialidade do áudio e da maneira na qual os exercícios operam no âmbito da não-compreensão. Na mesma ordem de considerações, vale a pena observarmos a declaração de mais um aprendiz:

> E-20: Geralmente os exercícios de compreensão oral são os mais difíceis para mim, por que nem sempre eu consigo ouvir o que é dito. Se, além do áudio, houver vídeo, fica mais fácil, pois é possível aliar a escuta à leitura labial. Uma curiosidade, é que geralmente acho mais fácil entender não-nativos falando, independente da nacionalidade. Um pouco porque falam mais devagar, mas também, porque tendem a ter o mesmo vocabulário. (A-31)

Quando, depreendemos que a expressão “os mais difíceis” no E-20 refere-se às tarefas das outras habilidades (leitura, escrita e produção oral). De acordo com E-20, a maior dificuldade parece estar na escuta do áudio desprovido de apoio visual, conforme aconteceria em uma situação de interlocução face-a-face ou quando assistimos a um vídeo: “Se, além do áudio, houver vídeo, fica mais fácil, pois é possível aliar a escuta à leitura labial”. O que os estudantes percebem intuitivamente é que a comunicação envolve, além da fala, os elementos visuais como as expressões faciais, a linguagem corporal, e a postura conforme, em seu canal no YouTube, esclarece o neuropsicanalista Fabiano Goes (GOES, 2018):

> A postura é algo extremamente importante. Do ponto de vista da comunicação, a postura tem um poder comunicativo muitas vezes superior ao poder da fala. Quando alguém diz alguma coisa e te convence, muitas vezes o que te convence não é sequer o argumento da pessoa, mas a postura dela. Por que? Porque a postura dela subcomunica uma série de coisas. (...) A subcomunicação são informações poderosas que são passadas e que não são filtradas pela tua racionalidade. A tua racionalidade não filtra e aquilo te

> atinge de uma maneira muito mais intensa. Isso é a subcomunicação. Chamada de “sub” porque ela vem abaixo do teu filtro racional. Então a postura subcomunica uma série de coisas.

Podemos dizer que a comunicação, no caso descrito por Goes (2018), opera não apenas no nível da linguagem verbal, mas também dos elementos extralinguísticos como a voz, a entonação, o olhar, o ambiente em que a interlocução está acontecendo, além dos sujeitos envolvidos que constroem o sentido do que estão dizendo durante a conversa. Outro fator a ser considerado em situações de interlocução é a posição discursiva que cada um dos participantes ocupa, pois isso determinará como e o que será dito, conforme discutimos no capítulo anterior. Segundo os princípios da Análise do Discurso, o sentido varia de acordo com a formação discursiva na qual as palavras usadas em uma dada posição de sujeito se inscrevem (ORLANDI, [1999] 2015, p.46-47). Sendo assim, o sujeito discursivo refere-se à posição que ocupa, em vez de corresponder à uma forma de subjetividade. Por essa razão, consideramos os sentidos das falas dos entrevistados como derivados de sua posição discursiva de aluno e estabelecidos por suas formações imaginárias a respeito das atividades de compreensão oral.

Por outro lado, não consideramos que a leitura labial seja determinante para a compreensão como parece sugerir o dizer no E-20. Em vez disso, entendemos que o que torna a tarefa de assistir um vídeo mais fácil do que escutar o áudio são as informações extralinguísticas que observamos nos elementos visuais presentes na imagem das circunstâncias e dos interlocutores, mas que o áudio (sem vídeo) não oferece. Portanto, a ausência do contexto de interlocução e de motivação genuína para escutar a conversa alheia, a nosso ver, prejudicam a realização da atividade de compreensão oral, já que o aprendiz ocupa a posição de “bisbilhoteiro” (*eavesdropper*). Ao ocupar o lugar de ouvinte em terceira pessoa, o aluno interpreta o sentido do que está sendo dito de maneira diferente da que interpretaria se fizesse parte da conversa. Além disso, no vídeo o aprendiz teria acesso a informações sobre o tipo de relação que envolve os participantes que poderiam ser inferidas, por exemplo, por meio das expressões faciais e da linguagem corporal dos interlocutores.

Interessante observar que no E-20 o aprendiz declara sentir maior facilidade para compreender a fala de não-nativos: “acho mais fácil entender não-nativos falando”. Nos exercícios de compreensão auditiva temos um autor escreve o texto que será lido e gravado por um locutor profissional. Assim, o locutor faz sua própria

interpretação do texto lido, o que se reflete na entonação e prosódia que ele imprime em sua voz. Quando o locutor precisa imitar um estrangeiro, ele transfere para o sotaque sua própria representação imaginária a respeito da nacionalidade reproduzida. É preciso lembrar que essa mesma gravação será reproduzida em diversos países para os mais diversos tipos de alunos que deverão realizar a interpretação "correta", independentemente das condições de produção daqueles dizeres.

Ainda convém lembrar que no primeiro capítulo, ao analisarmos os livros didáticos, refletimos sobre as representações de estrangeiro depreendidas do áudio desses materiais. Talvez esse aprendiz tenha se identificado com a construção de imagem de estrangeiro como alguém incapaz de atingir o mesmo nível de "perfeição" e "pureza" dos falantes nativos de inglês, conforme se observa no trecho: "falam mais devagar, mas também, porque tendem a ter o mesmo vocabulário". Segundo Anchimbe e Anchimbe (2005, p. 14) essa noção a respeito da suposta inferioridade do não-nativo reproduz o discurso colonialista:

> *Colonialism simply added another dimension to the already complex landscape of languages in colonial contexts. It meant that English, or whatever language that was spread through colonial expansion, was introduced into a contact situation with several other languages. This contact now constitutes the basic landmark for the description of postcolonial English varieties as poor, less educated, degenerate approximations of the native.*[39]

Ao considerar as variantes pós-coloniais de inglês como imitações "pobres, menos cultas e degeneradas" das variantes de prestígio (ou seja, o inglês do colonizador) ignora-se o fato de que as línguas estão em constante transformação. Sob esse prisma, entendemos que essa noção eurocêntrica de "degeneração" da língua inglesa nas ex-colônias britânicas se estende para os falantes não-nativos do idioma em geral. O falante não-nativo de inglês imprime no idioma características fonético-fonológicas e prosódicas da sua língua materna, marcando, assim, sua identidade linguística-cultural ao falar a língua inglesa. Além disso, por ser atualmente uma língua veicular utilizada internacionalmente entre falantes de idiomas vernáculos

[39] O colonialismo simplesmente acrescentou outra dimensão ao cenário já complexo de línguas em contextos coloniais. Isso significava que o inglês, ou qualquer outra língua que fora disseminada pela expansão colonial, foi introduzido em uma situação de contato com vários outros idiomas. Este contato constitui agora o principal ponto de referência para a descrição das variedades de inglês pós-coloniais como aproximações degeneradas, pobres e menos civilizadas do que a usada pelo nativo. (Tradução nossa)

distintos, sabemos que a quantidade de falantes não-nativos que usam o inglês é superior à de nativos em escala mundial, o que acelera o processo de mudança linguística. No entanto, trata-se de um processo que ocorre além das comunidades de falantes nativos, tornando, de certa forma, o idioma inglês "estrangeiro" para os próprios indivíduos que têm a língua inglesa como vernácula. Esse estranhamento da língua materna incomoda muitos nativos, que parecem negligenciar ou desconhecer o fato de que as línguas mudam (ANCHIMBE; ANCHIMBE, 2005, p. 15-16):

> *Moreover, "linguistic change occurs even when no contact of languages is involved" (Mufwene 2001:11). It becomes clear that whatever changes or variation occurred to English out of its native ecology forms part of the evolutionary process of any natural language. It is not, as has been claimed, the exclusive outcome of non-native contexts nor the destruction of a 'too perfect' language by 'imperfect' users.*[40]

Sabemos que todas línguas sofrem mudanças e que, além disso, mesmo na comunidade de falantes nativos, há variações de acordo com a região, classe social e idade dos falantes, isto é, as línguas são heterogêneas. Em relação à isso, citamos Grigoletto (2003, p.229):

> Segundo Rajagopalan, sempre houve na linguística o postulado de que a língua (qualquer língua) é um fenômeno homogêneo; ou seja, há na ciência linguística, a noção de que o objeto língua pode ser estudado, analisado ou mesmo adquirido (como no caso do falante ideal de Chomsky) na sua totalidade. Ainda segundo Rajagopalan, essa questão apresenta como um dos seus corolários o mito do falante nativo como aquele que tem domínio perfeito e completo sobre sua língua.

Em função dessa concepção de língua, os livros didáticos apresentam um inglês chamado "padrão", fabricando, assim, tanto uma falsa noção de homogeneidade do idioma, quanto a ideia de que os falantes nativos têm total domínio do inglês. Para ilustrar esse aspecto citamos o E-14 ("não consigo assimilar todas as informações se o áudio ou vídeo for muito longo e se eu não anotá-los"), no qual percebemos essa noção de possibilidade de conhecimento total de uma língua. De certa forma, nota-se também o desejo de "domínio perfeito e completo" do idioma, conforme o "mito do nativo" que depreendemos a partir dos excertos E-17

[40] Além disso, "a mudança linguística ocorre mesmo quando não há contato de línguas" (Mufwene 2001: 11). Torna-se claro que quaisquer mudanças ou variações ocorridas ao inglês a partir de sua ecologia nativa fazem parte do processo evolutivo de qualquer linguagem natural. Não é, como foi alegado, o resultado exclusivo de contextos não-nativos, nem a destruição de uma linguagem "perfeita demais" por usuários "imperfeitos". (Tradução nossa)

(“compreender melhor a língua e desenvolver mais minha fluência e entendimento”) e E-19 (“porque vejo a minha defasagem nesse sentido, ainda que muitos considerem que eu tenho um inglês fluente”).

Em vista disso, observamos que os dizeres no E-20 a respeito da facilidade para entender não-nativos “porque falam mais devagar” e “tendem a ter o mesmo vocabulário” apontam para uma possível identificação do aprendiz com a concepção de estrangeiro construída pelo discurso colonialista. Não podemos esquecer que, sobretudo nas décadas de 80 e 90 do século passado, alguns autores defendiam o inglês do falante nativo como modelo a ser imitado pelos aprendizes do idioma. Anchimbe e Anchimbe (2005, p. 16) discutem essa questão:

> *The first is the “sociolinguistic reality school” represented principally by Kachru and other advocates of the New Englishes. This school argues for the recognition and unprejudiced acceptance of the New Englishes as part of the diversity of the English language world. It posits above all that English has adopted and adequately sipped into the sociocultural environments in which it is used as a second language to a point that judging it in terms of native standards is absolutely unfair and illogical. The second school which Bamiro (1994: 58) terms the “pedagogic unreality school” and represented by its major exponents Quirk (1985, 1988, 1990), Abbot (1991) upholds that the “New Englishes are nothing but grammars or dialects of errors which are bound to have deleterious effects on the educational systems of many countries where English is used as a second or foreign language”. The degeneracy claim studied in this paper was extensively sustained by proponents of this school. Their negative attitude towards non-native speakers was perhaps founded on the hierarchical order set in place by colonialism that equated colonized peoples to tabula rasas on whom the civilization of Europe had to be written.*[41]

Assim, como resultado de uma concepção eurocêntrica relativa à “escola da irrealidade pedagógica”, que pressupõe a superioridade da cultura e língua europeias em relação às outras, os aprendizes de inglês como língua estrangeira sentem os efeitos dessa noção que, além de tudo, desconsidera o fenômeno de variação linguística inerente a todas as línguas vivas. Em vista disso, depreendemos que os dizeres no E-20 apontam para a identificação com essa imagem de estrangeiro como menos capaz, ao declarar que “falam mais devagar”, “tendem a ter o mesmo vocabulário” (insuficiente) que o próprio aluno julga ter e, por essa razão, supõe-se

[41] A segunda escola que Bamiro (1994: 58) denomina de “escola de irrealidade pedagógica” e representada por seus principais expoentes Quirk (1985, 1988, 1990), Abbot (1991) defende que os “novos ingleses são nada mais que gramáticas ou dialetos de erros” que indubitavelmente terão efeitos deletérios sobre os sistemas educacionais de muitos países onde o inglês é usado como segunda língua ou estrangeira”. A alegação de "degeneração" estudada neste artigo foi amplamente legitimada pelos proponentes dessa escola. (Tradução nossa)

que seja “mais fácil entender não-nativos falando, independente da nacionalidade”. Tendo em vista que alguns alunos entrevistados afirmaram ter dificuldade de reconhecer as palavras escutadas no áudio, durante os exercícios de compreensão auditiva, vejamos o trecho que se segue:

> E-21: Nos exercícios, sinto que devo prestar atenção nos mínimos detalhes, pois terei de responder sobre os objetivos, opiniões e, às vezes, até datas e informações numéricas. Porém, isto melhora a minha compreensão, pois, como a minha maior dificuldade nos exercícios de compreensão oral é entender palavras novas que envolvem aquele assunto (vocabulário específico), e sotaques, lincar informações bem entendidas pode ajudar na compreensão geral. (A-4)

Com relação aos dizeres no excerto E-21, é interessante notar a menção ao “sotaque”. Acostumados com o inglês britânico padrão, recorrente na maioria dos materiais didáticos, o aluno parece sentir estranhamento quando ouve um sotaque que não corresponde à sua expectativa de como a língua inglesa deveria, supostamente, ser falada: “a minha maior dificuldade nos exercícios de compreensão oral é entender palavras novas que envolvem aquele assunto (vocabulário específico), e sotaques”.

Por outro lado, os manuais (por exemplo,*The practice of English language teaching*, de Jeremy Harmer) sobre ensino de inglês como segunda língua, ao tratarem das tarefas de compreensão oral, classificam os exercícios em duas categorias, a saber, aqueles voltados para identificação da ideia geral sobre o tema (listening fo *gist*) e os exercícios que demandam busca de informação específica (*listening for specific information*). A existência desses dois tipos de exercícios ─ encontrados tanto nos livros didáticos, quanto nos exames de proficiência ─ parece confundir alguns aprendizes, como parece ser o caso que observamos no excerto E-21: “Nos exercícios, sinto que devo prestar atenção nos mínimos detalhes, pois terei de responder sobre os objetivos, opiniões e, às vezes, até datas e informações numéricas”. Como, provavelmente, o aluno não está ciente do funcionamento dessas atividades, acredita ser necessário apreender minuciosamente os elementos lexicais e fonológicos do áudio para a compreensão da totalidade. Essa noção é respaldada não apenas pelo discurso dos professores, mas também pelas próprias atividades de compreensão oral que, de fato, requerem o preenchimento de informações específicas em lacunas. Sendo assim, os dizeres do aprendiz no E-22 apontam para

essa mesma concepção a respeito da necessidade de atentar para os detalhes do texto:

> E-22: Às vezes não compreendo uma palavra na frase e me perco no entendimento do conteúdo. Outro fato que ocorre comigo é não entender a palavra por causa do sotaque. (A-14)

Nos excertos E-21 e E-22, os dizeres dos aprendizes apontam para a ideia de que a compreensão geral do assunto depende da apreensão da exaustiva das palavras. Conforme Souza (1995, p.119) “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, cumulativo”. Novamente, observamos a noção de completude nos dizeres dos aprendizes, que é legitimada pelos livros didáticos.

Sob esse prisma, a incompreensão de uma única palavra prejudicaria o entendimento do assunto da gravação. Provavelmente, ao se concentrar em identificar um item lexical particular, o aprendiz redirecione seu foco atencional do conteúdo geral para o elemento específico, alheando-se do contexto do áudio. Além disso, por serem atividades lacunares, que exigem, muitas vezes, o preenchimento de frases, além de operarem no nível da inteligibilidade, sem interesse nos conteúdos e na compreensão, os próprios exercícios fabricam essa noção de que é necessário reconhecer cada palavra pronunciada no áudio, para obter um bom desempenho na atividade. Contudo, no vídeo gravado para seu canal no YouTube (“O poder da postura”), o psicanalista Góes (2018) explicita que a comunicação envolve não apenas a postura, mas também uma série de outros elementos que extrapolam o âmbito linguístico:

> Comunicação é algo muito maior do que palavras (...) Infelizmente as pessoas se preocupam muito com os discursos, com o que que elas vão dizer, a hora que elas devem dizer. Elas perdem tempo com algo que não é muito importante. ‘Como é que eu vou mostrar, como é que eu vou falar, que palavras eu vou utilizar?’ Elas perdem tempo com isso. Crendo, em sua ingenuidade, que comunicar é o mesmo que falar. (...) Só que a comunicação é um dos elementos da fala e sequer é o maior de todos. Talvez seja o menos importante porque quando nós falamos algo, vai ser levado em consideração a nossa postura, a nossa entonação, a coerência com o nosso comportamento, a autoridade que nós temos — uma pessoa pode dizer alguma coisa mas não tem autoridade alguma e aquilo que ela disse não vai ser levado em consideração — a nossa história , enfim, uma série de coisas.

Em uma perspectiva discursiva, entendemos que ao falarmos, leva-se em consideração nossa posição discursiva, por exemplo, se falamos a partir da posição de aluno, de professor, de patrão ou funcionário. São esses papéis sociais que determinam a autoridade de quem fala, como e o quê fala, pois os dizeres se inscrevem em determinadas formações discursivas características de cada lugar discursivo ocupado.

Se pensarmos nas relações entre o falante (locutores cujas vozes foram gravadas) e o ouvinte (o aprendiz que escuta o áudio), podemos dizer que na situação de escuta, para a realização das atividades de compreensão auditiva, a comunicação é prejudicada pela ausência dos elementos citados por Góes como postura, autoridade, histórico de vida e coerência com o comportamento do falante. Isso porque produzimos imagens ou representações a respeito de nós mesmos (que se reflete em nossa postura) e dos outros indivíduos com os quais nos relacionamos. Essas representações entram em jogo em uma situação de interlocução, e afetam o sentido do que é dito. Por essa razão, uma mesma frase ou expressão pode ser interpretada como “ironia” ou “elogio”, por exemplo, dependendo da entonação empregada, mas também de quem diz, o quê, para quem, além do tipo de sentimento e relação que se estabelece entre os interlocutores (obediência, comando, amistosa, inimizade, competição, inveja, ciúmes, admiração, respeito etc.) que são determinados pela representação imaginária que temos dos sujeitos enquanto ocupam determinadas posições discursivas.

Contudo, esses elementos cruciais para a compreensão dos sentidos do que se ouve no áudio das gravações estão inacessíveis ao aluno dificultando, assim, sua interpretação. Ainda nessa esteira, vejamos a seguir o relato de mais um estudante:

> E-23: Eu me sinto feliz ao perceber que consigo compreender conteúdo geral, mas frustrada por não apreender detalhes e vocabulário técnico. Acho que o mais difícil é acompanhar trechos longos. (A-30)

Da mesma forma que o E-14 (“Me sinto confortável, pois compreendo bem a língua inglesa. No entanto, às vezes não consigo assimilar todas as informações se o áudio ou vídeo for muito longo”), entendemos que o E-23 apresenta a preocupação em reconhecer itens lexicais pormenorizadamente (“frustrada por não apreender detalhes e vocabulário técnico”), mesmo admitindo não ser fundamental para a compreensão do contexto (“me sinto feliz ao perceber que consigo compreender o

conteúdo geral”). Consequentemente, ao lidar com gravações de áudio longas, o estudante vê frustrada sua expectativa de reconhecer e memorizar todas as palavras que estão sendo ouvidas (“o mais difícil é acompanhar trechos longos”) sentindo-se, portanto, fracassado na tarefa de compreensão oral. Mais um aprendiz que se frustra por não reconhecer a totalidade das palavras pronunciadas no áudio das atividades de compreensão auditiva está no excerto que se segue:

> E-24: Depende da qualidade do som, da velocidade da fala, do contexto (se em momento de prova ou numa conversa com amigos estrangeiros), mas em geral sinto-me como se compreendesse apenas algumas palavras e pelo sentido e lógica do contexto é que consigo compreender. Mas sinto que não consigo entender, apenas com o ouvido, todas as palavras que são ditas. (A-21)

Como podemos observar, temos no E-24 a noção de que para compreender o sentido do que está sendo ouvido é imprescindível reconhecer todas as palavras proferidas no áudio da gravação. No entanto, o aprendiz menciona que o contexto da escuta interfere no seu desempenho, uma vez que o formato das atividades de compreensão oral, seja nos exames ou nas atividades em sala de aula, faz com que ele tenha que “entender todas as palavras” apenas “com o ouvido”.

Portanto, depreendemos a partir do E-24 que a artificialidade da tarefa de escutar a conversa alheia sendo reproduzida por uma gravação em uma situação de teste dificulta seu entendimento. Importante ressaltarmos que o dizer no E-24 aponta para uma frustração por não se sentir capaz de entender todas as palavras, e por perceber que a compreensão do sentido daquilo que está sendo escutado depende de uma coerência com o contexto em que está sendo dito, isto é, decorre de quem está falando, o quê, para quem e em qual situação de interlocução. Conforme discutimos anteriormente, segundo relato de alguns aprendizes, a compreensão oral em uma conversa real, face-a-face não representa um obstáculo como a escuta de gravações, conforme apontamos no E-18: “Tenho mais facilidade em entender pessoas falando comigo pois isso envolve expressões e prende mais minha atenção. Ouvir gravações de áudio é mais difícil”. Sob esse prisma, entendemos que a dificuldade dos alunos decorre do excesso de importância atribuída por eles às palavras para a comunicação. Entretanto, é preciso salientar que essa noção excessiva de relevância lexical se trata de uma impressão causada nos alunos por influência do funcionamento dos livros didáticos.

Quando pensamos discursivamente os dizeres no E-21 (“Nos exercícios, sinto que devo prestar atenção nos mínimos detalhes, pois terei de responder sobre os objetivos, opiniões e, às vezes, até datas e informações numéricas.”); no E-22 (“Às vezes não compreendo uma palavra na frase e me perco no entendimento do conteúdo.”);no E-23 (“frustrada por não apreender detalhes e vocabulário técnico.”) e no E-24 (“não consigo entender, apenas com o ouvido, todas as palavras que são ditas”) depreendemos que a ilusão do saber total é motivada pelo desejo do aprendiz de apreensão completa do conhecimento da língua inglesa. Orlandi ([1991] 2007, p. 56) define essa ilusão de completude como o “mito da exaustividade” que, nos excertos em questão, relacionam-se à crença na onipotência do falante nativo sobre sua língua materna. Mais um aspecto relevante nas entrevistas com os aprendizes refere-se ao seu sentimento de nervosismo, ansiedade e estresse ao realizarem atividades de compreensão oral, como se observa no trecho que se segue:

> E-25: Me sinto nervosa, muito nervosa. E quando eu me sinto nervosa eu não raciocino muito. Sinto também que devo estudar muito mais, preciso realmente praticar e estudar mais inglês. (A-18)

Compreendemos a partir do E-25 que para ter êxito na atividade de compreensão auditiva é preciso calma, raciocínio, prática e estudo. De fato, a artificialidade da tarefa de compreender as gravações traz dificuldades para os alunos. Por outro lado, o estudante atribui seu nervosismo à sua suposta falta de prática e de estudo. Essa noção vai ao encontro da filosofia da educação democrática, na qual a responsabilidade pela aprendizagem é imputada ao aprendiz, visto como autônomo e capaz de exercer seu autocontrole. As teorias do discurso, ao contrário dessa concepção, estão fundamentadas no conceito de sujeito psicanalítico atravessado pelo inconsciente, fragmentado e desprovido de autocontrole pela impossibilidade de autoconhecimento. Talvez seja por essa razão que a prática dos exercícios tão somente não resulte necessariamente na melhora esperada, intensificando a ansiedade em relação às tarefas de compreensão oral. Vejamos esse aspecto no excerto que se segue:

> E-26: A sensação depende de como o exercício oral é proposto. Acredito que o tempo, a pressão e o nervosismo influem muito na compreensão do aluno. Em contextos informais ou mesmo formais, porém mais descontraídos, fica mais fácil o processo de compreensão. Teste de proficiência são exemplos de provas em que o aluno tem que agir e pensar sob pressão. (A-17)

Interessante observar no E-26 que ele categoriza a atividade de compreensão auditiva em duas circunstâncias distintas, a saber, em uma conversa face-a-face e realizando uma prova. Naturalmente, numa situação de interlocução o aprendiz afirma ter facilidade de entendimento, consequentemente, sentindo-se relaxado. Por outro lado, percebemos que o aluno é submetido ao estresse ao ser testado pelo receio de que sua performance não atinja o resultado esperado. A restrição de tempo, a necessidade de obter êxito e a possibilidade de fracasso despertam-lhe medo e angústia, o que compromete seu desempenho na tarefa de compreender o que está sendo ouvido.

Tendo em vista os aspectos observados, estabeleceremos um paralelo entre o conceito de *fantasia (phantasme)* na psicanálise e a relação dos alunos com as atividades de compreensão oral, conforme explicita Dufour (2005, p.127):

> A fantasia reenvia, pois, a imagens errantes, conscientes ou inconscientes, que habitam o aparelho psíquico. A característica dessas imagens é que elas perderam seu apoio num texto que, daí, só pode figurar como texto "perdido" ou "censurado" de minha história). Como o "texto" dessa fantasia está escondido daquele mesmo que é seu portador, essas imagens voltam ao sujeito de maneira repetitiva ou intrusiva, sem se fixar nem se encadear num processo cumulativo. E toda imagem exterior pode então vir entreter a fantasia, colando-se compulsivamente nela em sequências sem texto.

É importante lembrar que para nós a noção de fantasia *(phantasme)* interessa a título de ilustração, para tomá-la como metáfora e refletir sobre a angústia que os aprendizes relatam com relação às tarefas de compreensão auditiva. Observando o dizer no E-26, podemos postular que é a imagem da prova que parece permear o imaginário do aluno. Metaforicamente, entendemos que o "fantasma da prova" possivelmente esteja contribuindo para que o estudante se sinta intimidado acerca da atividade de compreensão oral. Ampliamos nossa argumentação nesse sentido, a o observarmos o trecho que se segue:

> E-27: Sinto bastante pressão, mas vinda de mim mesmo, pela qual me cobro para compreender a mensagem e principalmente o que é requerido no exercício. Ademais, o ambiente e as condições envolvidas não fazem com que eu me sinta numa situação concreta da vida acadêmica por exemplo. Isso pode ser atribuído à autocobrança acima citada. (A-12)

O dizer no excerto E-27 aponta para o sentimento de tensão e autocobrança do aprendiz para acertar as questões dos exercícios de compreensão oral. Com isso,

entendemos que o imaginário do aluno parece associar as atividades de compreensão auditiva realizadas em aula com a futura situação de prova, na qual o desempenho do estudante será testado com base nos acertos das respostas. Vejamos no trecho a seguir outro aprendiz que parece realizar essa associação:

> E-28: Me sinto apreensiva ao fazer tais exercícios se sei que a gravação tocará apenas uma vez (como nos testes de IELTS, por exemplo). (A-23)

No E-28 o medo da prova é acompanhado pela ameaça de que "a gravação tocará apenas uma vez", o que de fato acontece em exames de proficiência conforme o trecho: "como nos testes de IELTS". Nesse modo de considerar, tomemos o trecho que se segue:

> E-29: Ao realizar exercícios de compreensão me sinto um pouco pressionado pois entendo a necessidade de atenção para a garantia de êxito nas atividades. Uma vez que toda a construção do diálogo, fala, áudio importa, por vezes, sinto que a não compreensão de algum elemento fundamental para o sentido da fala pode ser prejudicial a todo o restante. (A-19)

Observa-se no E-29 a ideia de que a compreensão exaustiva dos vocábulos que compõem o texto do áudio supostamente libertaria o aluno da não compreensão: "sinto que a não compreensão de algum elemento fundamental para o sentido da fala pode ser prejudicial a todo o restante". Porém, as tarefas de compreensão auditiva funcionam no âmbito da não-compreensão do aprendiz, visto que o gesto de interpretação já fora realizado pelo autor do livro didático, delimitando, assim, os múltiplos sentidos a um único de sua escolha, conforme esclarece Grigoletto (1999, p. 70):

> Entende-se que é necessário garantir, primeiramente, a compreensão dos fatos apresentados no texto. Entretanto, as questões que conduzem o aluno a essa compreensão são já fruto de *uma* interpretação ─ a do autor do livro didático ─, interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas e na priorização por determinados fatos que serão objeto das questões. Nessa visão, é somente após a "compreensão", por meio da qual o sentido do texto se revela (ilusoriamente) na sua transparência, garantida pela obtenção de uma única leitura para todos (...). Atribui-se mais valor, portanto, à apreensão dos fatos e/ou ideias do texto, o que conduz a uma leitura homogeneizante, do que às leituras pessoais (...) e pela hierarquia imanente à ordem das atividades (sempre após o primeiro tipo de questões).

Sendo assim, uma vez que não há espaço para as leituras pessoais, resta ao aluno reconhecer as opiniões e intenções do autor por intermédio da simples reprodução de palavras ou expressões escutadas no áudio das gravações.

Provavelmente, essa situação de impossibilidade interpretativa por parte do aprendiz e de injunção a realizar a “interpretação correta”, isto é, identificar o (único) significado pré-determinado pelo autor, contribuem para a sensação de estresse (E-27 “Sinto bastante pressão”), apreensão (E:28 “Me sinto apreensiva”) e tensão (E-29 “me sinto um pouco pressionado”) dos estudantes.

Além disso, percebemos no E-29 que a crença de que a atenção possivelmente garantiria o êxito nas atividades de compreensão oral (“entendo a necessidade de atenção para a garantia de êxito nas atividades”) produz o sentimento de estresse (“me sinto um pouco pressionado”), em função da situação de rivalidade que os exames submetem os aprendizes. Ainda nessa esteira, vejamos o relato de como mais um aluno se sente ao escutar as vozes gravadas áudio para realizar os exercícios de compreensão oral:

> E-30: Eu sinto algo bem impessoal, os áudios não soam como algo natural. Me sinto distante do áudio. (A-8)

Ao escutar a reprodução do áudio gravado o aprendiz não pode interagir com a gravação, portanto, o estudante não se relaciona com o locutor, além de escutar sua voz em uma posição equivalente à de um “intruso” (*eavesdropper*). Percebemos com base no E-30 que o aprendiz se relaciona com o áudio das gravações como se tivesse sido transferido para outra dimensão com a linguagem: “Me sinto distante do áudio”.

Não podemos esquecer que o sentido do que é dito é negociado e construído durante a interlocução pelos seus envolvidos, que ajustam seus dizeres de acordo com a reação de seu interlocutor inferida por intermédio de suas expressões faciais, gestos e linguagem corporal, conforme esclarece Rodrigues (1999, P.19):

> Assim, ainda que se “possa dispor de alguns dados de situação passíveis de serem fixados nas gravações, elas nos privam de outras informações sobre o processo de interação, que podem ser surpreendidos na expressão facial, nos gestos, nos olhares, nos movimentos do corpo dos interlocutores, isto é, nos dados paralinguísticos (MARCUSCHI, 1986), que, combinados com os dados verbalizados, completam o quadro da interação. Todos esses elementos nos dão conta da atmosfera em que se desenrola a conversa.

Nesse aspecto, a atividade de compreensão auditiva distancia o aprendiz da fala gravada no áudio impossibilitando a interação do estudante (E-30 “Eu sinto algo bem impessoal”), seja para participar da construção dos sentidos, seja para fazer sua leitura pessoal sobre o que está sendo dito. Mais um aprendiz que se sente

desconfortável com as atividades de compreensão auditiva encontra-se no trecho a seguir:

> E-31: Me sinto insegura e ansiosa. Não gosto muito do exercício, mas entendo que é necessário. Por falta de prática não costumo ir bem e fico frustrada. E por falta de tempo e preguiça isso se torna um ciclo. Tenho um sonho de ser fluente em inglês. Pretendo melhorar nesse exercício, bem como nos outros. (A-34)

Podemos supor que a insegurança e ansiedade que depreendemos do excerto E-31 provavelmente devem-se ao fato de que os exercícios de compreensão auditiva constituem uma forma de testagem do aluno, propiciando a sensação de antecipação do exame, fazendo com o aluno sinta-se estar sempre à prova ao realizar essas atividades. Tomemos os dizeres de mais um aluno no seguinte trecho:

> E-32: Ansioso, pois a velocidade de fala e sotaque atrapalham minha atenção aos detalhes, pois fico tentando decifrar as palavras que não compreendo e acabo perdendo o resto da frase. Se o sotaque for muito diferente do que estou acostumado eu fico completamente perdido e ansioso.

Importante salientarmos que no E-32 o motivo da ansiedade parece estar relacionado ao ineditismo do assunto abordado e da variante de língua inglesa que será escutada, além da impossibilidade de interromper o falante para obter esclarecimentos, dado que o ritmo do andamento da fala é determinado pelo áudio da gravação: “Ansioso, pois a velocidade de fala e sotaque atrapalham minha atenção aos detalhes”.

Entendemos que numa conversa o falante pode saber, ainda que parcialmente (já que não tem acesso ao seu inconsciente), o sentido do seu dizer, isto é, a intenção (consciente) que o fez falar algo. Referimo-nos, portanto, ao que em Análise do Discurso denominamos “esquecimento número um”, segundo o qual “temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes” (ORLANDI, [1999] 2015, p. 33). De fato, nem mesmo o falante conhece realmente o sentido do seu dizer, pois, trata-se de uma ilusão referencial “acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo” (ORLANDI, op.cit., p. 33), definido como “esquecimento número dois”.

Por outro lado, o ouvinte pode apenas supor a intenção do falante baseado em sua própria representação imaginária a respeito da posição discursiva ocupada pelo seu interlocutor. Levando em consideração que a posição discursiva que determina os dizeres do sujeito, supõe-se que o ouvinte interpreta o que está sendo dito de

acordo com as possibilidades de sentido, isto é, a formação discursiva nas quais as palavras proferidas se inscrevem. Nessa mesma ordem de consideração, Miller (2012, p. 1) acrescenta que:

> (...) há uma defasagem entre o que se escuta e o que se diz, a não ser que nos entendamos sobre o que se diz quer dizer. No presente momento, no uso que faço disso, o que se diz quer dizer o que se compreende, o que se comunica (...) É um lembrete de que há duas dimensões, dois lugares do dito, o que alcança o ouvido e o que nele é compreendido.

Sendo assim, como o aluno-ouvinte compreende aquilo que se circunscreve à imagem social que ele tem de seu "interlocutor" (isto é, as vozes dos locutores reproduzidas pelo áudio da gravação) ─ uma vez que há uma defasagem entre o que se diz e o que se escuta ─ o autor utiliza o poder disciplinar do livro didático como forma de contenção da polissemia, em um esforço para restringir essa defasagem.

Contudo, a tentativa de controle dos sentidos, a nosso ver, é mais facilmente realizável nos exercícios de compreensão de textos escritos, do que na atividade de compreensão oral. Grigoletto (1999, p. 70-71) explica como os sentidos nas atividades de leitura são delimitados pelo autor do livro didático:

> Verifica-se, em alguns manuais, um excesso de perguntas de "compreensão", que revelam a preocupação do autor em abarcar tudo o que considera essencial a ser compreendido e, dessa forma, guiar a leitura do aluno. (...) As perguntas são sempre externas ao desenvolvimento da argumentação no texto, concentrando-se no entendimento dos fatos narrados. O constante controle sobre a leitura do aluno pode ser exemplificado por questões que não dão margem a que o leitor forneça outra interpretação. São perguntas precedidas por afirmações categóricas que devem ser tomadas como conteúdo inquestionável do texto, mas, que na verdade, denotam uma possibilidade de leitura apenas (...).

Conforme sugerimos no segundo capítulo desta pesquisa, as tarefas de compreensão auditiva apresentam funcionamento análogo às atividades de leitura, seja em função do texto do áudio apresentar características de língua escrita, seja com relação ao controle de sentidos por meio de afirmações categóricas no enunciado dos exercícios e da formulação das perguntas, que conduzem o aprendiz à interpretação pré-definida pelo autor do livro didático.

Como sabemos, a relação entre o leitor e o texto escrito é distinta daquela que se estabelece entre o ouvinte e o áudio da gravação. Apesar das semelhanças, o ritmo da leitura é estabelecido pelo leitor, enquanto que na escuta, a velocidade da fala é determinada pelo locutor. Além disso, no exercício de compreensão oral o aprendiz

deve se submeter ao número de vezes estabelecidos pelo autor (do livro didático ou da prova) para repassar o áudio.

Tendo em vista as peculiaridades da leitura e da escuta, entendemos que o processo de antecipação é crucial para dificultar a tarefa do aprendiz. Isso porque o aluno precisa acompanhar o andamento da fala do locutor e ao mesmo tempo, inferir o assunto que está sendo apresentado, a intenção do falante, em menor intervalo de tempo do que na leitura.

Além disso, o mecanismo de antecipação parece encontrar nas atividades de compreensão auditiva uma complicação peculiar relacionada à dificuldade de controle dos efeitos de sentido entre os “interlocutores” (o aluno-ouvinte e as vozes do áudio). Por tratar-se de uma língua estrangeira, gravada para um ouvinte que escuta o locutor em terceira pessoa, disso decorre que a compreensão é prejudicada pelas condições de produção dos dizeres do falante, que não se encontra presente durante a interlocução, deixando, assim, o aluno-ouvinte sem elementos que são indispensáveis para o entendimento do que está sendo dito, conforme destacamos no E-32: “Ansioso, pois a velocidade de fala e sotaque atrapalham minha atenção”.

Desse modo, segundo Lacan (1966, p. 86), a dificuldade de depreender os sentidos deve-se ao fato de que:

> (...) a linguagem, antes de significar alguma coisa, significa para alguém. Pelo simples fato de estar presente e escutar, esse homem que fala dirige-se a ele, e, já que ele impõe a seu discurso não querer dizer nada, resta o que esse homem *quer lhe dizer*. O que ele diz, com efeito, pode “não ter nenhum sentido”, mas o que ele *lhe* diz contém um sentido. É no movimento de responder que o ouvinte o sente; é suspendendo esse movimento que ele compreende o sentido do discurso. Então, reconhece neste uma intenção, dentre aquelas que representam uma certa tensão de relação social: intenção reivindicatória, intenção punitiva, intenção propiciatória, intenção demonstrativa, intenção puramente agressiva.

Partindo da ideia de que a “linguagem significa para alguém, antes de significar alguma coisa”, observamos que o sentido é produzido na relação entre os interlocutores, isto é, não existe a priori. Em uma conversa real, o ouvinte não apenas antecipa o significado do que está escutando, mas também reage elaborando sua própria resposta (de concordância ou divergência, por exemplo) em relação ao que ouve. O locutor, por sua vez, ajusta sua fala de acordo com sua leitura da reação do ouvinte. Em outros termos, a compreensão só é possível quando há algum tipo de

interação entre os interlocutores, do contrário, limitamo-nos ao nível da inteligibilidade, que consiste na não-compreensão. Na medida em que a atividade de compreensão oral não permite a interação do aprendiz com o locutor, tanto a produção de sentidos é prejudicada, quanto o processo de antecipação, conforme Orlandi ([1999] 2015, p. 37) esclarece:

> (...) segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor "ouve" suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor.

Resta acrescentar que a antecipação do sentido que os dizeres produzem no ouvinte é baseada não apenas naquilo que ele diz, mas sobretudo na postura do interlocutor ao escutar o que está sendo dito, e nela incluem-se, por exemplo, a representação imaginária que temos do interlocutor, sua posição discursiva, sua história de vida, autoridade, sua linguagem corporal e as expressões faciais do ouvinte, que indicam sua aceitação ou divergência em relação ao locutor. Em consequência disso, pela ausência de acesso a esses fatores importantes para a construção dos sentidos, entendemos que a atividade de compreensão oral funciona, de fato, como uma tarefa de não-compreensão ou incompreensão auditiva.

Diante da impossibilidade de se antecipar a seu interlocutor, em função das condições de produção das tarefas de compreensão oral, a solução encontrada pelo aprendiz no E-32 parece ser adivinhar o "enigma" que lhe é proposto pelo áudio da gravação: "fico tentando decifrar as palavras que não compreendo". Nessa tentativa de interpretação do particular em detrimento do contexto geral, o aluno parece não conseguir realizar seu desejo de apreensão total do conhecimento: "acabo perdendo o resto da frase".

Importante assinalarmos no excerto E-32, assim como no E-21 a sensação de estranhamento quando o aluno escuta uma variante de língua inglesa inesperada, frustrando sua representação imaginária de homogeneidade linguística, como por exemplo no E-32: "Se o sotaque for muito diferente do que estou acostumado eu fico completamente perdido e ansioso" Esse estranhamento resulta, de certa forma, do efeito de uniformização que o livro didático opera no idioma, tanto ao privilegiar a

variante de maior prestígio, quanto ao estabilizar os sentidos. Nessa confluência, Coracini (1999, p. 13) explicita que:

> (...) os livros didáticos (...) parecem querer impedir a disseminação de sentidos, a emergência do inefável, do incontornável, do inesperado, propondo atividades que transformam a escrit(ur)a em mero exercício de língua: o que parece importar é a correção gramatical, a estrutura da frase (raramente do texto), a valorização do mesmo.

Apesar do esforço do livro didático em delimitar o percurso dos sentidos, não se pode eliminar na relação do aprendiz com o áudio da gravação o irrompimento do inesperado, do estranho e do desconhecido, causando-lhe angústia como vemos no trecho que se segue:

> E-33: Primeira sensação é sempre de impotência e incapacidade. Após compreender o contexto e parte do vocabulário, ocorre sensação de alívio e se consigo responder sem “chutar” as questões do exercício oral, a satisfação é inevitável. (A-32)

Face ao desafio das atividades de compreensão auditiva, destacamos no E-33 a autodepreciação (“sensação é sempre de impotência e incapacidade”) e desconhecimento de estar sofrendo o funcionamento dos livros didáticos e dos exercícios de compreensão auditiva. Observamos também que, na impossibilidade de decifrar o enigma representado pelas questões de compreensão oral, o aprendiz arrisca aleatoriamente uma resposta: “sensação de alívio e se consigo responder sem “chutar” as questões”. Mais um aprendiz que recorre a essa tática para enfrentar a incompreensão está no excerto que se segue:

> E-34: É incômodo notar que a maior parte do tempo, em geral, não entendo o que está sendo dito. Então, entro em um estado do tipo ‘ok, no chute vou acertar algumas, eliminando as mais óbvias’. (A-6)

Depreendemos a partir do E-34 a sugestão de como ser bem-sucedido na não-compreensão (“a maior parte do tempo, em geral, não entendo o que está sendo dito”), isto é, tentar acertar por palpite: “no chute vou acertar algumas, eliminando as mais óbvias”. Tomemos a seguir outro trecho que manifesta desabafo em relação à não-compreensão:

> E-35: É quase torturante. A dificuldade de entender e a necessidade/obrigação de fazer uma atividade baseada no que não se entende, compreende totalmente (ou nada) é angustiante. (A-22)

Importante ressaltarmos no E-35 a analogia entre a atividade de compreensão oral e a tortura (“É quase torturante”), por constituir uma experiência de provação (“a dificuldade de entender”), associada ao sentimento de exigência de apreensão total (“não se entende, compreende totalmente”). Em outros termos, percebemos no E-35 angústia com a atividade de compreensão auditiva diante da percepção de não-compreensão. Além disso, nota-se o sentimento desconforto no E-35 por ser forçado a fazer algo que contraria sua vontade (“a necessidade/obrigação de fazer uma atividade”) e causa-lhe sofrimento (“é angustiante”). Tendo em vista o descompasso entre o que se escuta e o que se diz, consideramos que a dificuldade de entender a fala do áudio da gravação está relacionada à questão das duas dimensões do dito, isto é, por mais que o autor tente controlar a compreensão dos dizeres que alcançam o ouvido do aluno, não é possível administrar os sentidos atribuídos pelo estudante ao que foi dito. Vejamos o trecho que se segue no qual mais um aprendiz expressa sua dificuldade e insatisfação com as tarefas de compreensão auditiva:

> E-36: Na maioria das vezes é difícil fazer os exercícios pois não tenho total compreensão devido a falta de prática, o que resulta em alguma frustração por não entender. Mas a dificuldade e a necessidade motivam para melhorar. Às vezes a não compreensão causa um pouco de vergonha momentânea. (A-27)

Percebemos a partir do E-36 que a dificuldade em realizar as tarefas de compreensão oral é justificada pela hipótese de inexperiência: “é difícil fazer os exercícios pois não tenho total compreensão devido a falta de prática”. Essa noção pressupõe uma visão mecanicista da aprendizagem, na qual a tarefa do estudante se resumiria a desenvolver atitudes automáticas, condicionadas por meio de repetição. Diante da não-compreensão, o treino é uma solução frequentemente encontrada pelos alunos com a intenção de se prepararem para as atividades de compreensão oral, tendo em mente uma situação futura de prova. No entanto, o desejo de compreensão não realizado é expressado no E-36 pelo sentimento de fracasso, que parece ser sublimado ─ com a conjunção adversativa “mas” ─ por meio do discurso de autoajuda: “Mas a dificuldade e a necessidade motivam para melhorar.” Em seguida, entendemos que os dizeres no E-36 retornam ao ponto inicial da incompreensão acrescidos à percepção de culpa pela inexperiência e de insucesso: “a não compreensão causa um pouco de vergonha momentânea”. Ainda nessa

esteira, vejamos outro excerto no qual o aluno parece sentir-se culpado pela não-compreensão:

> E-37: Consigo compreender quando uma pessoa fala comigo, mas nos áudios gravados, fico disperso, não consigo filtrar com clareza as palavras pronunciadas. Me sinto “burro”. (A-11)

Percebe-se no E-37 o distanciamento do aprendiz com relação ao áudio da gravação expressado pela ideia de “dispersão”: “nos áudios gravados, fico disperso”. Depreendemos no E-37 a dispersão e dificuldade de compreensão não ocorrem em situações de conversa nas quais há interação entre os interlocutores: “Consigo compreender quando uma pessoa fala comigo”, o que aponta para a artificialidade da atividade, uma vez que não reflete a capacidade de compreensão auditiva do estudante. No entanto, a sensação de fracasso nos exercícios de compreensão oral leva o aprendiz à crença em sua incapacidade: “me sinto burro”. Por outro lado, o desejo de obter “clareza” na compreensão pressupõe o conceito de transparência dos sentidos, isto é, como se houvesse um sentido único a ser “decifrado”. Assim, diante da não-compreensão podemos dizer que a linguagem se coloca, de certo modo, como um enigma para o aprendiz, que escuta uma língua estrangeira, ou seja, a língua do outro, que lhe é estranha, por um lado, mas ao mesmo tempo familiar ao evocar a opacidade de sua própria língua materna. Vejamos outro excerto que sugere como o sujeito-aluno se relaciona com a linguagem:

> E-38: Exercícios de compreensão oral são, para mim os mais difíceis porque exigem um entendimento rápido, a articulação com a escrita e leitura ─ uma somatória de ações que não tenho coordenação para fazê-los simultaneamente. Socialmente eu consigo compreender bem um diálogo, mas tenho certa dificuldade em dar uma resposta rápida coesa. (A-28)

O dizer no excerto E-38 aponta para a autocrítica no que se refere às habilidades que o estudante julga serem necessárias para ser bem-sucedido nas tarefas de compreensão auditiva: “exigem um entendimento rápido, a articulação com a escrita e leitura ─ uma somatória de ações que não tenho coordenação para fazê-los simultaneamente”. Levando em consideração a característica de testagem do aprendiz, por meio das atividades de compreensão oral, postulamos que esses exercícios, assim como os exames, são fundamentados em um mecanismo de exclusão daqueles que não se submetem ao funcionamento mecanicista das atividades no âmbito da não-compreensão.

Assim como no E-37 (“Consigo compreender quando uma pessoa fala comigo”), no excerto E-38 o aluno parece reconhecer sua capacidade de compreensão em uma situação de interlocução cotidiana: “Socialmente eu consigo compreender bem um diálogo”. Entretanto, o dizer do aluno aponta para a internalização do caráter homogeneizante do livro didático no que tange à linguagem (“tenho certa dificuldade em dar uma resposta rápida coesa”), conforme explicita Grigoletto (1999, p.74):

> O livro didático sempre enfatiza a ordem e a linearidade do discurso por ser esta uma maneira de se chegar à ordenação e unificação do sujeito. Haroche (1984) mostra-nos como, na história, seja por imposição religiosa seja jurídica, o indivíduo tem de ser — e se mostrar — uno. Ser uno implica ser homogêneo, linear, ordenado e transparente (em oposição a ambíguo) na sua relação com o mundo e com a linguagem.

Desse modo, supomos que a concepção de linguagem livre de equívocos, falhas, esquecimentos e contradições reproduz o funcionamento do livro didático e se manifesta no dizer pelo desejo do sujeito de alcançar a coerência e uniformidade que não são próprios da linguagem (sob a perspectiva discursiva), tampouco da natureza do sujeito (em uma concepção psicanalítica).

> E-39: É uma situação muito ruim porque é difícil de compreender. Muitas vezes me sinto perdida durante o exercício. Algumas vezes consigo fazer bem o exercício, mas é algo bem difícil para mim. Agora, tenho percebido que tenho que saber escrever palavras que eu não sei e entender palavras que eu não conheço. (A-8)

Observamos que o dizer no excerto E-39 parece estar atravessado pela noção de desconforto com a realização das atividades de compreensão oral (“é muito ruim”; “é difícil”; é algo bem ruim”). Em outros termos, notamos no E-39 como o aprendiz se sente na língua (“me sinto perdida”) ao estabelecer uma relação de estranhamento com o não-saber (“tenho que saber escrever”), não-conhecer (“palavras que eu não conheço”) e não-compreender (“entender palavras que eu não conheço”). Se conforme Orlandi ([1991] 2007, p. 29-30) diz: “O homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavra, diante do mundo, há uma injunção à interpretação: tudo tem de fazer sentido (qualquer que seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico” podemos supor que a não-compreensão se coloca como resultado de uma “educação castradora” que, segundo Coracini (1999, p.12), resulta no silenciamento do aprendiz. Mais um estudante cujo dizer expressa

descontentamento com os exercícios de compreensão auditiva encontra-se notrecho a seguir:

> E-40: Eu me sinto um pouco frustrada, pois já finalizei o curso de inglês em uma escola de idioma, fiz um mês de intercâmbio focado no aprendizado de inglês, estudo inglês no curso de Letras e mesmo assim sinto muita dificuldade em atividades de compreensão oral. (A-25)

Destacamos no excerto E-40 a decepção com o que o aprendiz parece associar ao seu próprio fracasso diante das tarefas de compreensão oral. Isso porque, conforme apontamos na análise dos livros didáticos, segundo o discurso pedagógico é preciso que o aprendiz se submeta ao treinamento para desenvolver a "habilidade" de compreensão auditiva. Contudo, entendemos no E-40 que a prática não é, necessariamente, garantia de êxito já que além de experiência com os exercícios é preciso que o sujeito-aluno se submeta ao silenciamento por meio da não-compreensão. Em outros termos, uma vez que o funcionamento das atividades não parece permitir que o estudante realize sua própria interpretação dos sentidos, resta-lhe identificar "a resposta correta". Nesse modo de considerar, tomemos o excerto E-41 sobre a relação que o aluno estabelece com as vozes no áudio das gravações:

> E-41: Nunca é muito claro. Sempre tento imaginar a expressão no rosto da pessoa que está falando, para isso evito olhar para os lados para não me distrair com outras imagens. Se o falante tem uma boa expressividade na voz, isso é bom.

Por um lado, destacamos a ideia de falta de clareza ("Nunca é muito claro") pela perspectiva de descompasso entre aquilo que se diz no áudio e o que o aluno-ouvinte escuta e depreende. Por outro lado, percebemos a ilusão da existência de um sentido invariável, correto e único é construída pelo livro didático que, respaldado pela ciência, delimita o percurso dos sentidos. Vale ressaltar que essa noção está fundamentada no conceito iluminista de sujeito "totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação" nas palavras de Hall (2015, p. 10).

Outrossim, poderíamos sugerir como metáfora do dizer no E-41 como se o aprendiz se encontrasse na escuridão pela forma na qual é levado a se relacionar com "interlocutores" inacessíveis ("Sempre tento imaginar a expressão no rosto da pessoa que está falando"). Sabemos que a falta ou insuficiência de contextualização a respeito do contexto de interação, bem como dos interlocutores cria obstáculos para

a compreensão. Desse modo, a reação de alguns alunos é de distração e dificuldade de concentração, uma vez que não há envolvimento do aluno com a fala do áudio. Ou seja, o estudante ocupa o lugar de intruso por estar afastado de uma conversa que não lhe diz respeito. Consequentemente, o fato de não participar da interlocução faz com que a linguagem não signifique para ele. Isso ocorre em função da impossibilidade de interação com os locutores do áudio, que o impede de realizar o movimento de responder ao locutor. Desse modo, o aluno permanece na posição de ouvinte fora da conversa.

Importante percebermos que os aprendizes parecem referir-se à questão do estranhamento com relação à variante usada pelos locutores no áudio da gravação. Por estarem sob o efeito de homogeneização da língua, que resulta na artificialidade da escolha da língua culta como modelo a ser imitado, ao escutar uma variante de menor prestígio, o aprendiz é surpreendido pela expectativa que criara de ouvir a língua padrão.

Desse modo, apontamos nos dizeres dos alunos a noção de desafio em função de uma atividade que parece exigir-lhes esforço e dedicação. Apesar do treinamento, vimos que alguns aprendizes permanecem com dificuldade para realizar as atarefas de compreensão oral. É preciso lembrar também que os alunos dizem se sentir testados e com medo de errar motivado pelo o que chamamos metaforicamente de “o fantasma da prova”, isto é, a expectativa futura de realizar exames.

Nesse sentido, supomos que para obter êxito nas atividades de compreensão auditiva, é necessário que o aluno entenda o formato dos exercícios e o funcionamento do livro didático que emprega a “repetição como forma de exercício de poder e estabelecimento de verdades que transcendem toda e qualquer interpretação” (CORACINI, 1999, p.12). Conforme vimos nos dizeres dos aprendizes, essa situação de não-compreensão tende a produzir sentimentos de angústia e ansiedade no aluno, que procura conformar-se ao funcionamento das atividades de compreensão auditiva, justificar porque não entende, desabafar, reclamar das atividades, recorrer à autocrítica, valer-se do discurso da competição ou autoajuda para enfrentar os exercícios de compreensão oral, encontrando, desse modo, estratégias para ser bem-sucedido na não-compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa apontamos o funcionamento discursivo das atividades de compreensão auditiva nos livros didáticos, além das representações de língua e de falantes do idioma inglês (nativo e não-nativo) inferidas a partir da reflexão a respeito do áudio, texto e imagens que compõem os materiais didáticos do *corpus*. Assim, observando os métodos sugeridos pelos próprios autores dos livros didáticos para enfrentar as tarefas de compreensão, percebemos indícios de que essas atividades podem representar um desafio para alguns aprendizes.

Diante disso, cotejamos o livro didático que se pretende preparatório para o exame de proficiência conhecido como *IELTS* (*International English Language Testing System*) com outros dois livros que, a princípio, não apresentam essa mesma finalidade, apesar de notarmos semelhanças entre o formato dos exercícios nesses livros.

Em seguida, com base em reflexões a respeito da relevância do livro didático de língua estrangeira, enquanto elemento crucial para a construção da identidade de professores e alunos, indicamos como o material didático por meio das gravações de áudio, do texto e das imagens, alimenta suas representações imaginárias no que tange à figura do falante de língua inglesa.

Outro aspecto discutido nesta pesquisa, diz respeito ao conceito de linguagem e de comunicação sob a perspectiva discursiva. Percebemos pela história do ensino de línguas que houve um esforço para reduzir o excesso de ênfase no aspecto gramatical dos programas de ensino mudando o foco para o léxico. Entendemos que isso deve ser considerado um avanço com desdobramentos importantes, tanto para o ensino de línguas, quanto para os estudos da linguagem, por exemplo, pela Linguística de *corpus*. Além disso, a organização dos dicionários que antes limitava-se à forma e ao significado isolado das palavras, passou a apresentar exemplos de uso dos vocábulos contextualizados em frases ou excertos de jornais, revistas e livros. Diante disso, com o intuito de ampliar as reflexões acerca das condições de produção de sentidos nas atividades de compreensão oral, destacamos que as atividades de compreensão auditiva pressupõem o conceito de língua enquanto sistema estável e fixo, segundo o qual os sentidos existiriam a priori, independentemente do contexto em que está sendo utilizado e de que são os sujeitos no discurso. Sob esse prisma,

as atividades de compreensão oral parecem resistir a essas mudanças com relação ao conceito de língua e a importância do contexto e os modos de produção do discurso para os sentidos. Observamos que os exercícios de completar lacunas, indicar verdadeiro ou falso, ligar duas colunas e marcar a alternativa correta utilizados reiteradamente em livros didáticos e nos exames de proficiência reforçam a noção tradicional de que o significado está nas palavras e o sentido do texto encontra-se na somatória dos sentidos das palavras que o compõem. Assim, com base na distinção feita por Orlandi ([1999] 2015, p.24) entre as noções de inteligibilidade, interpretação e compreensão, pudemos analisar os exercícios de compreensão auditiva e postular que essas atividades operam no nível da inteligibilidade, isto é, da não-compreensão. Isso porque a tarefa do aluno-ouvinte limita-se ao mero reconhecimento dos sentidos previamente estabelecidos pelo autor do livro didático.

Mais um assunto abordado está relacionado às características das vozes apresentadas no áudio das gravações. Vimos que se trata de vozes especiais como a de locutores profissionais e que utilizam, quase exclusivamente, o registro da variante de prestígio da língua inglesa. Com isso, postulou-se que essas vozes indicam não apenas a representação do falante nativo, mas também em uma noção de língua que corresponde à um ideal (língua padrão ou norma culta), mas que não condiz com a voz do falante nativo. Por outro lado, observamos a concepção de estrangeiro por meio da análise das vozes e das variantes usadas. Percebemos que, de fato, tratava-se dos mesmos locutores profissionais nativos imitando o falar dos não-nativos.

Com base na análise das vozes do áudio da gravação, pudemos supor que a alteridade do não-nativo é marcada pela diferença, já que o estrangeiro é representado de maneira estereotipada como alguém que comete erros no idioma inglês, sugerindo que seria inferior que o nativo, em consequência de sua suposta falta de proficiência na língua inglesa. Todavia, indicamos que não apenas a concepção dos não-nativos, mas também a dos (raros) falantes nativos que usam variantes vistas como de “menor prestígio” são representados de maneira estereotipada, sugerindo que a língua padrão é o único modelo que deve ser levado em consideração pelo aprendiz.

Nesse aspecto, podemos dizer que a alteridade se manifesta na imagem do estrangeiro, seja pelo falante nativo que usa variantes linguísticas consideradas fora do “padrão ideal”, seja pelo arremedo da fala do não-nativo de inglês, que é construído

por locutores nativos no idioma. Por outro lado, é importante salientar que quando se trata de imitar um falante estadunidense, as diferenças entre o inglês americano e o inglês britânico são apagadas com a eliminação de possíveis mal-entendidos que poderiam surgir. Um exemplo disso está no fato de os ingleses utilizarem os termos “underground” ou “tube” para se referir ao metrô, enquanto que os norte-americanos preferem “subway”, mas no áudio da atividade de compreensão auditiva o termo escolhido é “metro” como forma de homogeneizar as diferenças entre essas duas variantes linguísticas que simbolizam a supremacia dos falantes nativos sobre o não-nativos.

Do ponto de vista psicanalítico, o estranhamento frente ao outro, isto é, à alteridade, talvez seja uma posição subjetiva inescapável na medida em que reconhecemos o estrangeiro no outro e em nós mesmos, visto que também somos estrangeiros aos olhos do outro. Por outro lado, se tomarmos o conceito de *lalangue* (LACAN, 1978, p.104-147) podemos dizer que somos estrangeiros em relação à nossa própria língua nativa, que é um instrumento de comunicação social, ao contrário da *lalangue* ─ que manifesta a linguagem do inconsciente ─ que é sustentada pelo mal-entendido. A partir dessa relação contraditória de curiosidade em nos descobrirmos por intermédio do outro e de estranhamento em relação ao outro e, consequentemente, a nós mesmos é que se instaura o enigma: o incômodo de reconhecer o estrangeiro que habita em nós a partir da figura de estrangeiro personificada pelo outro. Com isso, o enigma remete-nos à noção de inconsciente, que atravessa o sujeito, estabelece uma alteridade consigo próprio e o torna estranho e enigmático para si mesmo.

Nesse modo de considerar, durante a prática de compreensão auditiva em língua inglesa em sala de aula, o aprendiz brasileiro depara-se com o estranhamento frente ao outro e as representações de estrangeiro advindas da dicotomia entre nativo e não-nativo. Além disso, podemos dizer que a injunção à interpretação do áudio parece estabelecer para o aluno um desafio equivalente ao trazido pela esfinge de Tebas ao personagem Édipo rei de Sófocles (“Decifra-me ou devoro-te!”) porquanto a prova assim como a esfinge elimina aqueles que se mostrem incapazes de respondê-las.

Apesar da importância da compreensão auditiva para a aquisição e aprendizado do inglês como segunda língua, parece haver um certo conformismo diante das dificuldades que a atividade representa para os alunos. No campo das

pesquisas acadêmicas, temos a impressão de que houveram avanços com relação à escrita, ao passo que as teorias e práticas pedagógicas da compreensão oral parecem ter recebido menor atenção. Talvez isso se deva às necessidades empíricas e mercadológicas de comprovação do conhecimento na língua inglesa, realizado por meio das provas de proficiência. Esses exames, por indicarem os níveis de conhecimento da língua inglesa baseados em padrões internacionais, são aceitos por diversas universidades e empresas em todo o mundo. Com isso, ainda que a finalidade não seja preparar o aluno para essas provas, é inegável que elas exercem influência nos autores e editores de livros didáticos, que desenvolvem exercícios obedecendo o formato das questões desses exames. Talvez esse seja o motivo pelo qual as gravações, principalmente do livro *Focus on IELTS: new edition (O'CONNELL, 2010),* apresentem o registro da variante de prestígio de inglês usado por nativos de países considerados centrais, em termos de geopolítica, como Reino Unido, Estados Unidos e Austrália, como explicam Anchimbe e Anchimbe (2005, p. 16) no excerto que se segue:

> *The ELT (includes ESL, EFL, TESOL, etc.) industry, which today is among the largest and fastest growing, was at its genesis in the 1960s shelled with horrifying missiles born predominantly from the "native speaker's fear of seeing his language disintegrate in the hands of (or shall we say, on the lips of) non-native users" (Kachru 1985: 34). This fear, a seemingly coordinated appendix to the colonial strategy of not teaching English too well or at all to colonized peoples, retarded many genuine attempts at vehiculating the language especially in former British colonies.*[42]

Desse modo, o discurso colonialista parece influenciar as formas de ensinar e de testar a proficiência em língua inglesa até os dias atuais. Portanto, existe uma demanda para que os editores publiquem livros com essas características. Consequentemente, a ideia de degeneração linguística dos falantes das ex-colônias e dos não-nativos permanece sendo marcada pela diferença. Woodward (2000, p. 39-

[42] A indústria de ensino de língua inglesa (que inclui inglês como segunda língua, inglês como língua estrangeira, ensino de inglês para falantes de outras línguas etc.), que hoje está entre as maiores e de mais rápido crescimento, foi em sua gênese na década de 1960 bombardeada com mísseis horrorosos nascidos predominantemente do "medo do falante nativo de ver sua língua se desintegrar" nas mãos de (ou digamos, nos lábios de) usuários não-nativos" (Kachru 1985: 34). Esse medo, um apêndice aparentemente coordenado à estratégia colonial de não ensinar muito bem o inglês aos povos colonizados, retardou muitas tentativas genuínas de veicular a língua, especialmente em antigas colônias britânicas.

40) faz as seguintes considerações sobre a relação entre diferença e construções identitárias:

> As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença — a simbólica e a social — são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (...) em ao menos dois grupos opostos — nós/eles (...) eu/outro. Na argumentação do sociólogo francês Émile Durkheim, é por meio da organização e ordenação das coisas de acordo com sistemas classificatórios que o significado é produzido.

Levando em conta esses aspectos, podemos postular que a construção de identidade do estrangeiro, assim como a do falante que não utiliza o registro da variante de prestígio, são marcadas pela diferença estabelecida por meio da classificação entre nativos e não-nativos, expressada pelas vozes do áudio das gravações. Ao tratar a alteridade dessa maneira, ignora-se o fato que mesmos falantes que se consideram monolíngues atuam como plurilíngues em seu próprio idioma, uma vez que ocupam diversas posições discursas em seu dia-a-dia. Woodward (2000, p. 38) faz a seguinte observação em relação à noção de identidade unificada:

> As identidades são produzidas em momentos particulares no tempo. Na discussão sobre mudanças globais, identidades nacionais e étnicas ressurgentes e renegociadas e sobre os desafios dos “novos movimentos sociais” e das novas definições das identidades pessoais e sexuais, sugeri que as identidades são contingentes, emergindo em momentos históricos particulares.

Talvez seja por essa razão que os livros parecem construir representações estereotipadas de estrangeiro, pois reflete a perspectiva do nativo a respeito do estrangeiro, mas também se baseia na concepção tradicional de sujeito centrado e unificado.

Por outro lado, notamos que uma das questões principais acerca das atividades de compreensão oral parece ser o fato de que o aprendiz escuta a conversa alheia sem fazer parte dela, sem reconhecimento dos participantes e, portanto, sem envolvimento. Dessa forma, por ocupar o lugar de ouvinte em terceira pessoa, o aluno consegue apenas acessar a conversa alheia indiretamente, sob um ponto de vista

diferente que os envolvidos na conversa vivenciam. Com respeito a isso, McGregor e White (1986, p. 59) explicitam que:

> *Whilst Labov and Fanshel acknowledge that the 'problem of correct interpretation' can never be resolved entirely because we can never hope to have all the knowledge that the participants shared themselves' (p.351), they suggest that an approximate solution to the problem can be offered by developing strategies that take into account as much of the available evidence as possible. In order to get at this evidence, Stubbs (1983, p.239) suggests, that the analyst requires some kind of 'estrangement device' to enable him to step back and observe what is going on in situations of face-to-face verbal communication. The form this estrangement device might take is clearly of some theoretical and methodological importance as its nature will largely determine the kinds if claim that the analyst makes about the data in question.*[43]

É importante ressaltar que o “o dispositivo de estranhamento” mencionado por McGregor e White (1986, p. 59) refere-se ao procedimento de distanciamento que o analista da conversação deveria empreender para avaliar interações verbais. Se pensarmos em relação a posição do aluno-ouvinte durante as atividades de compreensão auditiva, nesse excerto nos interessa a ideia de que o ouvinte em terceira pessoa não possui o conhecimento compartilhado pelos envolvidos na conversa, tampouco as informações necessárias a respeito do contexto e de quem são esses interlocutores, dificultando, assim, sua compreensão.

Portanto, com base em Bell (1984) e McGregor (1986, p. 59), vimos que o ouvinte em terceira pessoa que não participa da interação e, além disso, ocupa o lugar de “juiz bisbilhoteiro” (*eavesdropper judge*). Não raro, esse tipo de ouvinte produz avaliações subjetivas sobre os falantes envolvidos na interação conversacional com relação, por exemplo, à personalidade, sotaque, nível de instrução, humor entre outras informações sobre os indivíduos depreendidas pelo tipo e tom de voz, velocidade de fala e prosódia. Segundo Woodward (2000, p. 41), a relação que estabelecemos com

---

[43] Embora Labov e Fanshel reconheçam que o "problema da interpretação correta" nunca possa ser resolvido inteiramente porque nunca podemos esperar ter todo o conhecimento compartilhado pelos participantes "(p.351), eles sugerem que uma solução similar para o problema pode ser oferecida pelo desenvolvimento de estratégias que levem em conta o máximo possível de evidências disponíveis. Para chegar a essa evidência, Stubbs (1983, p.239) sugere que o analista exige algum tipo de “dispositivo de estranhamento” para permitir que ele dê um passo atrás e observe o que está acontecendo em situações de comunicação verbal face-a-face. A forma que esse dispositivo de estranhamento pode tomar é claramente de alguma importância teórica e metodológica, pois sua natureza irá, em grande parte, determinar os tipos de afirmações que o analista faz sobre os dados em questão [Tradução nossa].

o mundo é de natureza cultural, o que interfere no modo como interpretamos a realidade:

> Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por "cultura" (WOODWARD, 2000, p. 41).

Disso decorre que ao realizar as atividades de compreensão auditiva, a interpretação das falas no áudio das gravações é afetada não apenas por esse lugar ocupado pelo estudante, mas também pela diferença cultural entre o aprendiz (estrangeiro) e os locutores (nativos) cujas vozes são reproduzidas no áudio.

Outra questão que assinalamos é que os exercícios do livro didático tratam a língua como se fosse um código e a comunicação enquanto mera transmissão de informação. Assim, para além da transmissão de uma mensagem que tem como referente um componente do mundo real, entendemos que a ideologia apresenta uma existência material na língua, uma vez que regula as práticas das relações entre sujeitos. Em outros termos, não se pode operar no nível da interpretação sem pressupor a presença e os efeitos da ideologia no processo de significação. Isso porque segundo Orlandi (2008, p.22) a impressão da "evidência dos sentidos", ilusão de literalidade e a "redução do sentido a um conteúdo" são efeitos ideológicos que operam no movimento de interpretação. Sabemos que nos estudos discursivos a noção de literalidade, isto é, de que os sentidos são fixos e dados aprioristicamente, constitui uma ilusão, um efeito de apagamento da interpretação produzido pela ideologia por meio dos mecanismos de poder que constroem os efeitos de transparência da linguagem. Levando-se em conta os aspectos levantados, considerando os livros didáticos enquanto produtores de "verdades", podemos sugerir que não há lugar para interpretação nos exercícios de compreensão oral.

Desse modo, apoiando nossas reflexões na perspectiva discursiva, adotamos o conceito de "discurso" e de "efeito de sentidos" entre os interlocutores e discutimos a noção tradicional de língua e comunicação ─ a qual supõe a existência de uma "mensagem" transmitida por um "emissor" para um "destinatário" que a decodificaria. Conforme Pêcheux ([1990] 2014, p.81) os interlocutores ocupam posições discursivas

que são socialmente determinadas e relacionadas às suas respectivas formações discursivas. Assim, no jogo discursivo os envolvidos constroem imagens de si e do outro, com base nesses lugares discursivos que ocupam, o que afeta sua relação com o mundo, a linguagem e, consequentemente, a interpretação dos sentidos.

A partir dessas reflexões, analisamos as representações de compreensão auditiva no dizer dos professores de inglês, considerando suas falas a partir da posição discursiva de professor. Ou seja, tomamos os sentidos de seus dizeres como derivados da formação discursiva correspondente à essa posição. Com isso, observamos que a divisão da língua em níveis de conhecimento constitui uma artificialidade didático-pedagógica que influencia os áudios das gravações ao determinar os tipos de construções linguísticas e lexicais devem ou não ser usadas em cada nível respectivamente.

Pudemos notar algumas contradições nos dizeres dos professores com relação à suposta facilidade ou dificuldade dos alunos em realizar os exercícios de compreensão oral. Se alguns professores consideram, por exemplo, que a artificialidade do áudio é vantajosa por conferir senso de sucesso aos alunos, outros acreditam ser prejudicial por não preparar o aprendiz para situações de interlocuções reais. De uma forma geral, percebemos que os dizeres dos professores estavam submetidos à uma estrutura hierárquica baseada nas prescrições dos manuais de ensino de língua que determinam uma série de procedimentos a serem realizados antes, durante e depois das atividades de compreensão oral. Em outros termos, os dizeres dos professores pareciam homogêneos à princípio, referindo-se às estratégias estabelecidas por esses manuais como uma receita capaz de solucionar todas as dificuldades que os aprendizes pudessem vir a encontrar. Por isso, sugerimos que o discurso do sujeito-professore se aproximava do cientista por recomendar o uso do que chamamos de tecnologia educacional como se fosse possível solucionar os desafios da compreensão auditiva.

Ainda nessa esteira, podemos dizer que a fala dos professores, por um lado, apontava para a tentativa de apaziguamento da maneira como os aprendizes se comportam e reagem diante das tarefas de compreensão auditiva, ressaltando, inclusive, a necessidade e importância dessas atividades.

Mas, por outro lado, percebemos as incongruências de seus dizeres na medida em que os professores apresentavam elementos que fugiam à rotina prescrita nos manuais como, por exemplo, a dificuldade de alguns aprendizes em relação â

compreensão oral. Com isso, percebemos que havia uma certa naturalização da dificuldade dos exercícios de compreensão oral nos dizeres dos professores, que encontravam as mais variadas justificativas para explicar o caso.

A nosso ver, um dos problemas enfrentados pelos aprendizes está relacionado ao fato de que o áudio é gravado a partir de um texto escrito que apresenta todas as características de língua escrita. Disso decorre que a capacidade de condensação de ideias e informações é superior à da língua falada, que é marcada pela tendência ao não-planejamento.

Importante ressaltar que a partir do dizer dos professores observamos que a atividade de compreensão auditiva é utilizada com a finalidade de contextualizar a temática a ser abordada nas atividades de produção oral. Diante disso, entendemos que a compreensão oral parece ter menor prestígio do que a produção oral, uma vez que é usada como mera forma de preparar o aprendiz para o que “realmente importa”.

Outrossim, observamos que as atividades de compreensão auditiva parecem funcionar prioritariamente como forma de testagem do conhecimento do aluno, em vez de contribuir para o desenvolvimento do seu entendimento da língua falada.

Ao analisarmos as representações de compreensão oral no dizer dos estudantes, pudemos notar que apesar dos esforços, técnicas e estratégias utilizadas para enfrenta-las os aprendizes indicam ter dificuldade com essas tarefas, sentindo-se incompetentes para realizá-las. Interessante notar que os alunos declaram não ter problemas para compreender quando participam de conversas em situações reais. Apesar disso, percebemos que o imaginário dos alunos tende a associar as atividades de compreensão auditiva à uma futura situação de prova, na medida em que avaliam suas habilidades de compreensão oral em função dos erros e acertos que obtiveram nos exercícios em sala de aula. Desse modo, podemos dizer que os aprendizes convivem metaforicamente com o fantasma da prova por serem submetidos constantemente à testagem.

Diante das características que evocamos, concluímos que as atividades de compreensão oral operam na esfera da inteligibilidade, isto é, da não-compreensão. Isso resulta no sentimento de angústia dos alunos face ao dilema de, por um lado, estar “condenado a interpretar” nas palavras de Orlandi ([1991] 2007, p. 29-30) e, por outro lado, ser impedido de significar pelo funcionamento do livro didático.

Resta acrescentar que a forma que poderíamos sugerir para talvez minimizar o problema dessas atividades seria considerar a atividade de compreensão auditiva

indissociável da produção oral, sobretudo nas provas, na medida em que uma conversa depende da participação de seus interlocutores, que intercambiam as posições de locutor e ouvinte exercitando, assim, ambas habilidades de produção e compreensão oral. Todavia, não podemos esquecer que a poderosa indústria de ensino de línguas, construiu uma estrutura cristalizada tanto do ponto de vista didático-pedagógico, quanto mercadológico que movimenta uma cadeia produtiva que inclui de editoras de livros didáticos, manuais para o ensino de língua inglesa e treinamento de professores, além dos exames e certificados de proficiência. Trata-se, portanto, de um veículo tradicional e institucionalmente legitimado de disseminação do poder que trabalha em sintonia com o aparelho ideológico de Estado dominante na atualidade, isto é, a escola. Tendo em vista os diversos interesses envolvidos, não acreditamos na possibilidade de mudança do atual sistema, que além de lucrativo oferece muitas oportunidades de emprego. Portanto, como alternativa poderíamos sugerir a mudança de paradigma teórico para o estudo das atividades de compreensão auditiva à luz de diversos campos da linguística, como por exemplo, a Análise do Discurso, contribuindo com pesquisas e discussões a respeito da relação do aprendiz com as atividades e testes de compreensão oral, bem como o papel do professor de orientar os alunos a respeito das características da compreensão auditiva de modo a desenvolver de fato a capacidade de compreensão oral dos aprendizes para as situações de interlocução da vida profissional e cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALÓS, A.P- SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/3 (esp), p. 389-394, dez. 2012.

ALTHUSSER, L. (1987) **Aparelhos Ideológicos do Estado.** (trad. M. J. Evangelista). Rio de Janeiro: Graal Ed. (Título original: Positions, 1976).

ALTOÉ, Sônia; MARTINHO, Maria Helena. A noção de estrutura em psicanálise. **Estilos da Clínica**, São Paulo, 17(1), p.14-25, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46131/49756> Acesso em: 03/05/2018.

ANCHIMBE, E. A.; ANCHIMBE, S. A. Sociolinguistic variables in the degeneracy of English in postcolonial (non-native) contexts. In: ALCÁZAR, Asier et al. A new relay of linguistics. **Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo XXXIX**, v. 39, n. 2, p. 13-31, 2005. Disponível em: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/ASJU/article/view/9013/9395> Acesso em: 26 abr. 2018.

ARBEX JR., J. A construção do estrangeiro pela mídia. In: KOLTAI, Caterina et al. (Org.). **O estrangeiro.** 1ª. ed. São Paulo: Escuta, 1998. p. 9 -19.

ARROJO, R.; RAJAGOPALAN, K. A noção de literalidade: metáfora primordial. In: ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino.** Campinas: Pontes, 1992, p.47- 55.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BELL, A. **Language style as audience design. Language in Society**, v. 13, n. 2, p.145–204, Junho 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S004740450001037X> Acesso em: 31 mar.2018.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. In: CORACINI, M. J. (Org.). Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

BRADFIELD, B. **The Big Picture B1+ Intermediate Workbook.** Oxford: Richmond Publishing, 2012.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso.** 3ª Edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

CARMAGNANI, A. M. G. **O discurso da mídia e os sujeitos da educação: língua estrangeira, representação e processos de subjetivação**. Tese de livre-docência. FFLCH, USP, 2015.

CORACINI, M. J. R. F. et al. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1999.

DE LA PUENTE, M. Abordagem centrada na pessoa e educação. In: PENTEADO, W. M. A. **Psicologia e ensino.** São Paulo: Papelivros, 1980.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DUMMETT, P.; BENNE, R.R.; CROSSLEY, R. **Aspire Upper Intermediate Combined Edition.** Hampshire: Heinle Cengage Learning, 2013.

FIGUEIREDO, L. C. A questão da alteridade nos processos de subjetivação e o tema do estrangeiro*. In:* KOLTAI, C. (Org.). **O Estrangeiro**. São Paulo: Escuta: FAPESP, 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1971.

FREUD, S. (1916-1917) Conferências introdutórias à psicanálise. In: **Obras completas**. Volume XV. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Disponível em: < http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-15-1915-1916.pdf> Acesso em: 05 ago. 2018.

_____. (1917-1918) O Estranho. In: **História de uma neurose infantil.** Volume XVII, p. 138 - 160. Rio de Janeiro: Imago, 2006. Disponível em: < http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-17-1917-1918.pdf> Acesso em: 22 set. 2018.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GÓES, Fabiano. **O poder da postura.** 2018. (17m25s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jr-fCyeqESg> Acesso em: 12 abr. 2018.

GOLDSTEIN, B. **The Big Picture B1+ Intermediate Student's book** Oxford: Richmond Publishing, 2012.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria et al. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

_____. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** 1ª. ed. Campinas: Pontes: 1999. p.79-91.

_____. Representação; identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching** (Third Edition). London and New York: Longman, 2001.

JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Paris: Éditions du Minuit, 1963.

KOLTAI, C. **O Estrangeiro.** São Paulo: Escuta: FAPESP, 1998.

KRASHEN, S. The input hypothesis. In: ALATIS, J. (Org.). **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**. Washington, DC: Georgetown, 1980.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. Conférence donnée au Centre culturel français le 30 mars 1974, suivie d'une série de questionspréparées à l'avance, en vue de cette discussion, et datées du 25 mars 1974. Parue dans l'ouvrage bilingue: Lacan in Italia 1953-1978. En Italie Lacan, Milan, La Salamandra, 1978. p. 104-147.

LUCAS, R. Quem tem medo de listening comprehension? In: PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências.** Campinas: Pontes Editores, 2010.

MATINEE. **Origin and etymology of matinee**. In: Online Dictionary by Merriam-Webster. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/matinee> Acesso em: 09 de set. 2018.

M.CHANG et al. (Eds.): **Developing a film-based learning system with English verbal reduced forms for supporting English listening comprehension.** Edutainment 2009, LNCS 5670, pp.74-84, 2009. © Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2009.

MARIANI, B. Significantes e sentidos, inconsciente e ideologia. In: GREGOLIN, M. do R.; SARGENTINI, V. (Org.). **Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos.** São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

MARQUES, B. H. R. **Compreensão oral em língua inglesa: o estranhamento da língua alheia.** Monografia apresentada para a conclusão da disciplina TGI 2- Trabalho de Graduação Individual 2 Orientadora: Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos. Novembro, 2013.

MCGREGOR, G.; WHITE, R.S. **The art of listening.** London: Croom Helm, 1986.

MESKILL, C. **Listening skills development through multimedia.** Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia, pp. 179-201, 1996.

MILLER, J. A. O escrito na fala. **Opção Lacaniana Online**, [S.l.], v. 3, n. 8, p. 1-23, jul. 2012. Disponível em: http://file:///C:/Users/user/Downloads/o-escrito-na-fala.pdf. Acesso em: 07 abr. 2018.

NIETZSCHE, F. (1911) On the truth and falsity in their ultramoral sense. In: **Early Greek Philosophy & other essays** (trad. M. A. Mugge). Londres e Edimburgo: T. W. Foulis, p. 173-192.

O'CONNELL, S. **Focus on IELTS.** Harlow: Pearson Education Limited, 2010.

_____. **Focus on IELTS teacher's book.** Harlow: Pearson Education Limited, 2010.

ORLANDI, E. P. (1983) **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 6ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. (1991) **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6ª Edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. (1996) **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. (1999) **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 12ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. (2001) Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. 3ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, M. (1990) Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 5ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

RAJAGOPALAN, K. A trama do signo: Derrida e a desconstrução de um projeto Saussuriano. In: ARROJO, R. (Org.). **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino.** Campinas: Pontes, 1992, p.25-29.

RODRIGUES, A. C. S. **Língua falada e língua escrita.** In: PRETI, D. (Org.). Análise de textos orais. 4ª Edição. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

ROST, M. **Listening in language learning.** London: Longman, 1990.

SAYER, M. et al. **Aspire Upper Intermediate Teacher's Book**. Hampshire: Heinle Cengage Learning, 2013.

SILVA, T. T. da.; HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOUZA, D. M. de. E o livro não "anda", professor? In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. Gestos de censura In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** 1ª Edição. Campinas: Pontes, 1999.

TRUDGILL, P. **The sociolinguistics of modern RP**. 2001. http://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/trudgill.htm Acesso em: 25/03/2018.

UR, P. **Teaching listening comprehension.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

WOODWARD. K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.