

Capítulo 2

Prática de oralidade em língua inglesa como língua estrangeira num curso de Letras a distância

Simone Tiemi Hashiguti

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

HASHIGUTI, S.T. Prática de oralidade em língua inglesa como língua estrangeira num curso de Letras a distância. In: HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., and RIBAS, F.C., eds. *Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 33-58. e-Classe series. Educação à distância series, vol. 1. ISBN: 978-85-7078-504-6.
<http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-504-6>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CAPÍTULO 2

PRÁTICA DE ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NUM CURSO DE LETRAS A DISTÂNCIA

Simone Tiemi Hashiguti

Introdução

Neste artigo, reflito sobre o tema da aprendizagem da oralidade em língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) na situação de um curso de graduação em Letras Inglês a distância no Brasil. Detenho-me sobre a questão, mencionada por alguns alunos desse curso, da dificuldade para falar a língua. Reflito, particularmente, sobre dois aspectos que são frequentemente pontuados por eles em forma de dúvidas e/ou receios expressos já na primeira aula presencial de abertura, e que retomo de maneira aproximada nas seguintes formulações: (1) *Sempre tive medo de falar inglês, será que vou conseguir falar no curso?* e (2) *É possível aprender a falar inglês a distância?* Remeto essas questões a uma ordem de memória, isto é, a uma relação com a história de línguas e práticas languageiras no Brasil. Meu objetivo é refletir sobre as bases simbólicas sobre as quais chegamos a ter uma relação de medo com determinadas línguas e discutir algumas especificidades da aprendizagem da oralidade em LI com mediação por computador. Proponho que compreender esses aspectos pode ajudar a nos deslocarmos de uma relação de medo da LI e de insegurança em aprender com a máquina para uma relação de sucesso e criatividade de aprendizagem. Defendo que o medo de falar LI tem espaço de existência num quadro interpretativo baseado na presença fantasmática do colonizador, incorporado nas imagens contemporâneas do falante nativo e do brasileiro mais proficiente. Além disso, destaco que o computador e os sistemas para aprendizagem a distância podem ocupar, de maneira bastante eficiente, o lugar do outro para a interação, que antes era do professor presencial.

Para a discussão, exponho, nas linhas abaixo, sobre as condições históricas de enunciação da LI no Brasil e sobre as condições de memória discursiva relativas à produção de sentidos em LEs, aspectos que, para mim, explicam o sentido do medo como um traço histórico da nossa relação com as línguas segundo nossa constituição nacional e identitária. Depois, debruço-me sobre a presença do computador e de sistemas operacionais nos processos de aprendizagem, pensando em possibilidades práticas do encontro do corpo com a máquina artificial. Valho-me de análises de diferentes materiais: um comercial de televisão, fragmentos extraídos de fóruns de discussão na internet, uma atividade proposta em uma disciplina do curso de Letras Inglês a distância e também atividades de outros espaços interativos

disponíveis *online* e a partir de ferramentas digitais. Tais análises visam fornecer um ponto de partida para a reflexão e exemplos de materiais concretos para as práticas de aprendizagem possíveis da oralidade em LI no contexto a distância. Teoricamente, sigo uma perspectiva transdisciplinar e com o entendimento da linguagem funcionando discursivamente.

Além do balizamento teórico, levo em consideração, para a presente reflexão, também as condições particulares do público que participou da primeira turma do curso, que foi vinculado ao Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, e que podem ser as de muitos dos que atendem cursos similares, quais sejam: são alunos adultos, na maioria casados e com filhos e profissionais em tempo integral, voltando a aprender inglês depois das aulas que tiveram nos cursos regulares do ensino fundamental e médio na escola pública. Eles têm nessa licenciatura sua primeira experiência com a educação a distância e no ensino superior e se formam para atuar com alunos também da escola pública. Esses aspectos são importantes quando refletimos sobre as condições nas quais esses alunos aprendem a LI e se formam como professores também de LI.

Mantenho o tom pessoal no texto porque me apoio significativamente na experiência que tive como coordenadora e professora no curso enfocado. O contato com os alunos e com toda a equipe e o acompanhamento das etapas e procedimentos do curso em suas várias dimensões são alguns dos elementos que fundamentam uma urgência pessoal em apresentar este texto. Como processo de pesquisa, este estudo se realiza dentro dos projetos de pesquisa sob minha coordenação *O visível e o enunciável: limites e fronteiras nos processos de produção de sentidos*⁷ e *A dificuldade na produção oral em um curso de licenciatura em inglês e literaturas de língua inglesa totalmente a distância no Brasil: Um estudo de caso*⁸.

⁷ Projeto de pesquisa em andamento na Universidade Federal de Uberlândia. Nesse projeto, são coletados vários materiais online sobre os temas aprendizagem de LI no Brasil, além de imagens e vídeos sobre outros temas-limite entre o dizer e o ver.

⁸ Projeto de pesquisa em nível de pós-doutorado em andamento na Universidade de São Paulo.

1. Desatando o medo de falar LI

Início as reflexões desta seção retomando dois materiais que trazem como tema o medo de falar LI: um comercial de televisão lançado em 2015 e alguns comentários presentes em fóruns de discussão abertos e disponíveis na internet, particularmente, no site Yahoo Respostas. O comercial faz parte de uma campanha publicitária de uma escola de inglês *online* e representa bem uma região de sentidos cristalizada sobre aprender LI no Brasil. Já o *site* é um espaço virtual no qual os usuários podem fazer perguntas sobre quaisquer assuntos e outros usuários podem respondê-las com base em fontes externas ou de suas opiniões e experiências. Não é, portanto, um *site* especializado no assunto da aprendizagem de LI. O *site* é bastante informal e tem grande participação, e é justamente o tom informal das postagens e desvinculação de instituições e profissionais de ensino e de condições formais de pesquisa (e.g: quando há aplicação de questionário) que me interessa. Tomo tais comentários e postagens como textos autênticos, não condicionados por situações de pesquisa e exploro suas relações. A análise desses materiais ajuda a fazer visível o medo como uma regularidade de sentido na relação com a oralidade em LI. Apesar de serem materiais bastante heterogêneos, eles repetem aquilo que já parece ser um senso comum entre nós, brasileiros.

O comercial traz o ator brasileiro Fábio Porchat, conhecido por sua atuação em esquetes de humor na internet e em filmes e programas na televisão. Na primeira parte do comercial, ele aparece de terno e gravata, atrás de um balcão sobre o qual estão dispostos frascos de pílulas, as pílulas inglesas. Ele representa o vendedor dessas pílulas e inicia dizendo: "Essa é pra você que morre de medo de falar inglês com gringo." Do seu lado direito, uma grande tela exibe a frase GRINGOFOBIA?, escrita em vermelho e em letras maiúsculas, com partes das bandeiras estadunidense e inglesa ao fundo. Continua o personagem: "Quer perder o medo de falar inglês?". Neste momento, aparece no vídeo, também escrita em vermelho e em letras maiúsculas a pergunta: MEDO DE FALAR INGLÊS? À qual ele responde com tom animado: "Pílulas inglesas! E só tomar uma e...". Neste momento, ele toma uma das pílulas e com gestos e expressões que lembram um mágico diz: "Start speaking English.". Na segunda parte do comercial, o mesmo ator, aparece de camisa e calça azuis empurrando o quadro do comercial para a direita, como que a deslocar a tela

anterior. Ao empurrar o quadro, ele diz: “É claro que você não vai acreditar nisso. O que funciona é estudar na [nome da escola]. Aprenda inglês até 50% mais rápido, com aulas online e professores nativos onde e quando quiser. Na [nome da escola], você vai falar inglês com confiança e conquistar seus objetivos. Mude de vida. Ligue para [número de telefone].” Enquanto fala, vão aparecendo na tela, ao seu redor, a logomarca da escola, o número de telefone, e outras informações resumidas sobre características da escola e do curso que ele menciona. Aparecem também outros elementos visuais, tais como imagens da página da escola e de materiais didáticos intercalando-se numa tela suspensa à direita. A paleta de cores do comercial como um todo gira em torno do azul, do branco e do vermelho.

Esse comercial, em sua estética visual e em seu discurso, engloba vários sentidos comuns nos comerciais e campanhas publicitárias de escolas de idiomas no Brasil. As cores, a apresentação daquelas bandeiras e não outras, a referência ao medo de falar inglês e à aprendizagem com professores nativos, a menção de possibilidade de mudança de vida ao aprender a LI, bem como a associação da aprendizagem da língua com a utilização de tecnologias são frequentemente repetidas nesses tipos de materiais. Olhada por uma perspectiva discursiva, tal repetição funciona repetindo e regularizando sentidos num discurso. Esses sentidos, que se constituem a partir de uma memória histórica, vão se sedimentando e conforme se estabilizam vão ganhando status de verdade. O fato de uma escola oferecer um curso de inglês pelo sentido do medo da língua, mesmo que apoiada num tom humorístico, e de que isso não nos seja estranho, por exemplo, já nos diz algo sobre nossa injunção nesse discurso e um traço histórico da nossa relação com a LI. Os elementos linguísticos e visuais do comercial materializam esse traço, que vem de uma história maior sobre as línguas e políticas linguísticas e econômicas no Brasil.

Esse traço repete-se em vários comentários em blogs e fóruns de discussão na internet. São alunos e professores que compartilham dúvidas e/ou dão dicas de como superar o medo. Vejamos alguns exemplos de comentários de aprendizes de inglês:

[Seq. 1]

Tenho "medo" de falar em inglês, o que eu faço?

Eu sou nível intermediário em inglês, mas eu tenho muito receio de falar em inglês, uma vez um americano me perguntou as horas em inglês e não eu respondi, a maioria dos meus amigos são fluentes em inglês o que me deixa receoso de falar em inglês com eles também, como faço para perder o meu "medo" de falar em inglês? (Tenho..., [2013]).

[Seq. 2]

Eu tenho medo de falar em inglês o que eu faço?????

tipo eu tenho 15 anos e jah estudo ingles a uns 3 anos ,e o meo sonho eh morar fora do brasil !!!

mas hj eu tive a oportunidade de fl ingles cum uma pessoa aeh eu fiquei com medo e naum falei....alguem jah passou por isso?? como vc saiu dessa ??

socorroooooooooooooo. (Eu..., [2009]).

[Seq. 3]

Como consigo tirar meu "medo" de falar inglês?

Faço inglês há 7 anos (desde quando eu era pequena), entendo o que as pessoas dizem, escrevo de boa, só que na hora de falar... Na aula quando eu falo me embolo toda pelo medo de errar e pagar mico e fico calada (já que não é permitido falar português).

Queria saber como tirar esse medo de falar inglês em público e errar :(

Obg. (Como..., [2010]).

Assim como no comercial, o medo, nessas sequências, se refere, muitas vezes, a falar inglês com um estrangeiro, como vemos neste fragmento da Seq. 1: “[...] uma vez **um americano** me perguntou as horas em inglês e não eu respondi [...]”. Contudo, ele é também um medo de falar LI com um brasileiro que seja mais fluente na língua, como exposto na continuação do mesmo fragmento: “[...] **a maioria dos meus amigos** são fluentes em inglês o que me deixa receoso de falar em inglês com eles também. [...]”, ou é um medo de falar LI em público, como mencionado na Seq.

3: “Queria saber como tirar esse **medo de falar inglês em público** e errar.”. Sobretudo, é um medo de errar e ser julgado e classificado negativamente ou se tornar motivo de riso: “[...] me embolo toda pelo **medo de errar e pagar mico** [...]”.

É interessante observar que o medo, como referido nessas postagens, gira em torno de uma possibilidade de erro ou insucesso na fala, e talvez do riso de outro, mas não, de fato, a uma constatação, por parte do aprendiz de inglês, de que, ao falar ou ao ter falado não foi compreendido ou mesmo que tenha sido repreendido ou corrigido por alguma formulação que tenha feito. Tal como aparecem na Seq. 1, acima enfocada, ([...]“uma vez um americano me perguntou as horas em inglês e **não eu respondi**” e “a maioria dos meus amigos são fluentes em inglês **o que me deixa receoso de falar em inglês**” [...]), na Seq. 2, em “[...] hj eu tive a oportunidade de fl ingles cum uma pessoa aeh **eu fiqeí com medo e naum falei** [...]” e na Seq. 3, em “[...]quando eu falo me embolo toda pelo medo de errar e pagar mico e **fico calada** [...]”, a LI não chega a ser pronunciada, não chega a ter voz. O medo é da ordem de um fantasma de falante melhor ou mais habilitado que, por estar nessa posição, poderia deslegitimar a LI falada pelo aprendiz, apontando-a como errada, pior ou engraçada. A LI é, então, silenciada pelo aprendiz, que não chega a enunciá-la oralmente. É uma questão dupla, e de uma dimensão imaginária, sobre a autoridade e a legitimidade de quem fala o que para quem, e que resvala na escolha de uns em não falar para evitar correr um risco. Ela envolve sentimentos como medo e vergonha de estar exposto. Para entender essa relação, é necessário entendermos como o jogo de poder acontece no discurso e como a LI, na condição de LE, é uma estrutura estranha que deixa o sujeito mais visível para si mesmo, desestabilizando identificações e certezas.

A dimensão imaginária das práticas discursivas, e no que se refere a um jogo de antecipações entre os interlocutores no discurso, foi explicada por Pêcheux (1997) como um mecanismo. Para o autor, os protagonistas de um discurso (sujeito A e sujeito B) fazem projeções um sobre o outro e sobre aquilo a que se referem (R), em uma leitura da estrutura social, dos lugares sociais que ocupam e das relações de força entre si. Essas antecipações permitem que o sujeito vá se constituindo em relação a si mesmo e ao outro e como posição no discurso, em uma ilusão de unidade de identidade. Isto é, para falarmos, entramos no jogo em que uma dinâmica de

antecipações acontece e configura o que falamos e como falamos, ou mesmo, se falamos ou não. São projeções imaginárias que podemos entender com base em questões que as representam, como as apresentadas a seguir, adaptadas de Pêcheux (1997, p. 83):

- Imagem da posição sujeito que A e B têm de si mesmos (Quem sou eu para lhe falar assim?)
- Imagem da posição sujeito que A e B têm um do outro (Quem é ele para me falar assim ou para que eu lhe fale assim?)
- Imagem do objeto do discurso (Sobre o que lhe falo? Sobre o que ele me fala?)
- Imagem que A e B fazem das imagens que um tem do outro (Quem ele pensa que eu sou para que eu lhe fale assim ou para que ele me fale assim?)
- Imagem que A e B têm das imagens que têm do objeto do discurso (Sobre o que ele pensa que lhe falo?)

No caso da produção oral em LI, quando A é o aprendiz brasileiro e B é o estrangeiro ou um brasileiro considerado como tendo mais proficiência na língua, e quando a LI é a língua para falar R, parece haver, por parte de A, a leitura de que a LI que sabe não é suficiente para interagir com B, ou mesmo, a imaginação de que B, ao escutar a LI falada por A, poderia repreendê-lo, rebaixá-lo ou debochá-lo, como nas sequências analisadas. A posiciona B em um lugar de autoridade em relação a si, e se posiciona no lugar do não legítimo, assim como representa a LI que sabe como ilegítima. É uma relação de projeções em que A se imagina desautorizado a falar para B e em que B é imaginado como aquele com poder de interditar sua língua. Tal projeção indica que muitos brasileiros ocupam um lugar social de não-língua quando se trata do saber que têm sobre a LI.

O traço da autoridade/legitimidade com relação a línguas encontra suas raízes na política de apagamento ou silenciamento⁹ linguístico que foi uma marca da colonização portuguesa no Brasil. Pelos rituais políticos em que a colonização foi acontecendo, com práticas de normatização e normalização das línguas, também foram se constituindo as regiões de sentido que se referem à aceitabilidade e à credibilidade das línguas faladas nesse território, à sua possibilidade e ao lugar de

⁹ Silenciamento, neste contexto, deve ser entendido no sentido de interdição ou censura, como discute Orlandi (1995).

voz para enunciá-las. A questão remete, portanto, desde a implantação do português como língua nacional e oficial nos séculos XVIII e XIX. A reforma pombalina, projeto civilizatório iniciado em meados do século XVIII, foi a principal política com relação à implantação do português como língua nacional e oficial no Brasil. A partir de suas orientações, o ensino do português surgiu como obrigatório nas escolas públicas que começavam a aparecer, juntamente com o apagamento das línguas e culturas indígenas. Esse movimento civilizatório e baseado nos ideais iluministas era, sobretudo, uma maneira de Portugal manter e assegurar a sua colônia: era necessário transformar e integrar os índios ao grupo dos colonos portugueses para que pudessem ocupar de maneira mais bem-sucedida o território brasileiro.

Como em todo processo de dominação, a imposição da língua do colonizador e a proibição e apagamento das línguas nativas aconteceram num longo e complexo processo de (des)identificações, resistências e formações culturais híbridas¹⁰. Tal política linguística pode parecer temporalmente distante de nós, mas, discursivamente, no que se refere aos sentidos em nossa memória discursiva, ela parece ser fundadora¹¹ de nossa relação com a língua portuguesa e com outras línguas. Para países colonizados como o Brasil, a língua é desde sempre um campo de batalha e um dos primeiros lugares para a dominação. Esse traço, com o sentido de que algumas línguas são mais corretas ou melhores que outras, parece constituir nosso imaginário sobre línguas e falantes até hoje.

Cabe mencionar que, depois da implantação da língua portuguesa, um segundo momento de políticas explícitas de silenciamento de LEs deu-se no período da Segunda Guerra Mundial, já no século XX. Como nos mostram estudos como os de Payer (2006), há um sentido constitutivo de nossa memória discursiva que se refere à interdição de línguas. Ao estudar as línguas de imigrantes, a autora desvela como o âmbito público, em que regem as leis, afeta o âmbito privado, das práticas linguísticas. Ela explica como a língua italiana, por exemplo, proibida no regime militar na época da Segunda Guerra Mundial, foi sendo apagada pelos descendentes

¹⁰ A esse respeito, ver Garcia (2007).

¹¹ O sentido de discurso fundador foi discutido por Orlandi (1993), que especifica que certos discursos e sentidos são fundadores de uma identidade nacional. Eles funcionam como regiões de sentido que se cristalizam como referentes imaginários dessa identidade, como é o caso, no Brasil, das descrições e caracterizações que tínhamos pelo olhar e pela língua do colonizador.

de imigrantes italianos no Brasil que, contudo, não se desvincularam dela completamente, mantendo traços da língua no português que falam. Esses traços (fonemas, morfemas, itens lexicais etc.) que se amalgamam com a estrutura do português que falam marcam uma identidade de imigração e também um posicionamento com relação à língua de origem e ao sentido de tabu que essa relação ganha. Assim como na implantação do português como língua nacional, sua manutenção como uma língua permitida nesse período se baseou numa relação objetiva e regrada com a língua (Payer, 2006, p. 45). Este tipo de relação é a que funda a região de sentidos possível para a nossa relação com línguas desde a época da colonização: sempre como objeto de saber e poder, e com o sentido de interdição para algumas línguas e variedades de línguas e para algumas gramáticas. Esse é um dos sentidos que permeia um certo imaginário da LI no Brasil, o de *língua interdita*, que nunca é perfeita e aceitável para os novos colonizadores. Outro sentido parece ser o de *língua inatingível*.

Toda política linguística nacional afeta as práticas languageiras públicas e privadas e as pedagógicas. Em muitas salas de aula de língua portuguesa e também de LI, no ensino básico, é comum a atenção à gramática e à metalinguagem, como se fossem esses os elementos de saber que pudessem legitimar a língua ensinada. Regras que deveriam ser identificadas para a escrita acabam por ser transferidas e regem o imaginário também sobre a língua falada, e determinados falantes, com seus conhecimentos linguísticos, são reconhecidos com mais ou menos autoridade de saber sobre outros. É sempre uma relação de saber-poder que está em jogo e em torno de uma língua que é ao mesmo tempo próxima e estranha. O sentido de intangibilidade da LI parece relacionar-se com a distância que ela ganha dos aprendizes apoiado nas práticas pedagógicas que possibilitam um conhecimento formal sobre a língua, mais voltado para a leitura, mas que não contemplam práticas languageiras com e na língua para a oralidade. Para muitos alunos, o sentido de impossibilidade de aprender a LI refere-se à dificuldade em compreender e produzir oralmente da LI, num processo de esquecimento¹² do que já sabem dela.

¹² O esquecimento, neste caso, é a injunção em discursos que privilegiam a oralidade em detrimento de outras habilidades. Sobre o esquecimento como conceito na teoria discursiva, ver Pêcheux (2009).

No caso específico da LI, há que se pontuar também, ao considerarmos a tradição de legitimação baseada na normalização e na normatização dos rituais políticos que se mantém no Brasil, que a legislação que regulamenta o ensino de LI no país se baseia em orientações em níveis federal, estadual e municipal que abrem espaço para que cada instituição adapte suas práticas de ensino levando em consideração o que seja mais relevante para cada contexto local, não havendo obrigatoriedade do ensino da oralidade. No âmbito nacional, de fato, a língua ocupa um não lugar na lista de saberes escolares que devem ser ensinados-aprendidos. Como nos mostram dois estudos recentes de uma agência internacional sobre o ensino de inglês no Brasil¹³, muitos professores dizem que não sabem exatamente para que a LI deve ser ensinada e aprendida, e a falta de instrumentos avaliativos que promovam uma maior importância da língua lhes retira o sentido de importância que outras disciplinas acabam tendo. O ensino de gramática é geralmente a saída encontrada pela maioria dos professores para justificar aos alunos o ensino da língua, significando-a como objeto científico e objetivo de saber. Essa escolha pedagógica pode trazer como resultado um afastamento ainda maior da LI. O que não quer dizer, entretanto, que não haja um desejo de aprender a falar a língua.

Estudos como os de Gimenez (2001), Grigoletto (2003) e Paiva (2007) nos mostram como há, no Brasil, uma relação de paixão e obsessão pela LI, com desejo de aprender a falar a língua. Na contramão das políticas linguísticas aeradas que deixam a LI como um saber fluido e pouco respeitado nas grades curriculares, há um desejo em saber falá-la, em poder interagir com estrangeiros em situações informais ou formais e em entender objetos culturais como as canções e produções fílmicas na língua que circulam massivamente no Brasil. Como indica Paiva (2007, p. 176), em texto que explora resultados de seu projeto Amfale¹⁴: "Percebe-se, em um grande número de narrativas, um forte desejo pelo desenvolvimento das habilidades orais e uma grande frustração pelo não alcance desse objetivo".

Da forma como vejo, se há esse desejo e se a língua está sendo ensinada e aprendida nas escolas regulares e nas escolas de idiomas, mesmo que da maneira

¹³ A esse respeito ver relatórios do British Council (2014, 2015).

¹⁴ O projeto de pesquisa "Amfale: Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras", é coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, na Universidade Federal de Minas Gerais.

regrada e objetivada, há a possibilidade de produzi-la oralmente. Para falar uma língua temos que praticá-la, isto é, falá-la, mas falar significa estar posicionado para isso, ter uma voz e um lugar de onde falar. Parece-me, que a barreira para falar LI se refere mais ao medo de falar do que a uma falta de conhecimento sobre a LI. Para desconstruir o medo e responder ao desejo de aprender a falar, e ressignificar os sentidos de interdição e intangibilidade da LI para sentidos de liberdade e possibilidade, proponho exatamente que entendamos de onde vêm esses sentidos e como eles permanecem sendo repetidos em materiais como o comercial descrito e em dizeres e práticas cotidianas que se realizam como discursos. São discursos de falha e imperfeição que não são uma essência ou verdade sobre as línguas sabidas, mas construções de sentido, nós de linguagem e história.

Saber que são construções e não verdades possibilita tomar outra posição com relação à língua: a daquele que sabe LI. Essa posição é, entretanto, uma posição de responsabilidade, pois, ao saber uma língua e ao enunciá-la, todo sujeito entra na dinâmica social e no jogo de poderes que ela engendra. É necessária também a realização de um movimento inverso, que seja o do reconhecimento de toda e qualquer produção oral em LI, e também em língua portuguesa, como legítima. Esse gesto requer vencer o medo do fantasma da perfeição e da completude de saber na relação com as línguas, e também a vergonha de se tornar visível pela LE, ao mesmo tempo em que é necessário ter força e segurança o suficiente para se desprender das redes e formas de significação na língua materna (LM) para poder significar na LE. Trata-se de desatar nós históricos e de fato, praticar oralmente a LI.

O sentido de prática de oralidade, e não da habilidade de oralidade, se refere à prática discursiva. Como explica Foucault esse conceito:

"discursos", tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; [...] analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos

significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (Foucault, 1997, p. 56).

Para além do trabalho com o corpo, que envolve músculos e mecanicismos, como será discutido na próxima seção, falar uma língua é praticá-la em/nos discursos, se constituir sujeito desses/nesses discursos, repetir e constituir memória.

Neste sentido, desconstruir o fantasma do falante melhor é reconhecê-lo como traço de memória, e não uma presença ou ameaça real. Derrida (2012) explica como esse traço ganha o sentido de um espectro que assombra, cuja presença pode ser sentida, mas que não pode ser visto. O sentido de assombração explica, em parte, a relação de medo – sentimento tão primário, relacionado à sobrevivência, ao perigo e à apreensão e que aponta para aquilo que está fora de nosso controle. No caso em questão, o fantasma que silencia a LI sabida se constitui pelo peso da história de línguas, políticas linguísticas e, muitas vezes, de práticas pedagógicas que nos foram posicionando na história como inábeis para falar na LM ou na LE. Falar uma língua é enunciar um saber e resistir a traços de memória e regiões de sentido cristalizadas que mantêm constante o fantasma. É também tornar-se um pouco Outro¹⁵, no processo de incorporação da LE. Para se posicionar no lugar daquele que pode falar a LI, esse processo não deve mais ser relacionado ao ausente e fantasmático, mas, ao contrário, à vivacidade, à criatividade envolvida na descoberta de novas maneiras de significar.

2. Processo de produção oral em LI e com computador

Nas sequências linguísticas analisadas na seção anterior, chama a atenção, além do medo de errar, o medo de falar e provocar o riso em outrem. Como na Seq. 3, ser o motivo do riso é sentido como vexante. Mas de que se ri, afinal? Por que o riso é uma reação tão comum na sala de aula de LE? O riso, nesse caso, não significa, necessariamente, um ato de zombaria ou deboche, de forma a posicionar quem fala, discursivamente, no lugar de bobo, e sim, uma reação compreensível dada a situação

¹⁵ Sobre a teorização do Outro e do outro na perspectiva discursiva, ver os artigos de Brito e Guilherme e de Tavares, Macedo e Almeida neste volume.

de novidade da LE. O riso diz mais da relação daquele que ri com a própria LE porque aprender a falar novos sons, movimentar a boca de maneiras diferentes é uma aventura desconhecida e de desarranjos e descontroles emocionais. Falar uma LE é, sobretudo, um movimento de se fazer visível e audível de uma maneira ainda desconhecida e inesperada, pois no jogo de antecipações entre A, B e R, a língua em que se fala R ainda está sendo aprendida e as relações de força ficam muito fluidas, o que causa insegurança nos primeiros contatos com a língua.

Em uma perspectiva discursiva de linguagem, a produção oral em LI deve ser entendida como produção de sentidos por sujeitos na história, e algumas pressuposições fundamentais nos ajudam a entender o caráter de estrangeiridade da língua e sua importância. Em primeiro lugar, o aprendiz de uma LE é um sujeito de linguagem e de corpo. Como explica Revuz (1998), para falar uma língua estrangeira, o sujeito mobiliza os conhecimentos que têm e que vai aprendendo sobre a língua, ao mesmo tempo em que mobiliza seu corpo tanto fisicamente – isto é, o aparelho fonatório, seus músculos, sua boca, sua respiração, em movimentos que permitam novas articulações e a emissão de novos fonemas e entonações –, quanto psiquicamente, se conformando ao fato de que o dizer na LE nunca é o mesmo da LM. Tais mudanças, no caso de aprendizes adultos, podem ser libertadoras, quando possibilitam significar além do que é possível na língua materna ou o que é impossível nessa língua, ou talvez desconfortáveis, quando enunciar a LE significa ter que se deslocar da posição de falante da LM e se submeter à realidade da outra língua. No caso do riso, por exemplo, ele é uma reação no corpo que nos diz sobre o processo de familiarização com a LI e com a aventura de tornar-se um pouco o Outro. Revuz (1998) é uma das autoras que leva em consideração as orientações de teorias psicanalíticas para pensar o aprendiz de línguas e nos lembra que há um corpo a ser pensado no processo de aprendizagem, e que esse corpo tem zonas erógenas, como a boca, que são mobilizadas para falar.

Em segundo lugar, o sujeito produz sentidos na língua em formulações que se referem a um possível de ser dito. Esse possível é da ordem de uma memória que, em sua natureza discursiva, pode ser entendida como a possibilidade histórica do sentido (Pêcheux, 2009). Essa memória constitui o sujeito e, ao mesmo tempo em

que lhe é anterior, se reatualiza a cada prática discursiva. Pêcheux (1999, p. 52) assim define o conceito:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

No caso da aprendizagem de uma LE por sujeitos adultos, é necessário que o aprendiz se constitua também na e pela memória discursiva da nova língua para poder enunciar, o que demanda justamente flexibilidade e disponibilidade para a língua. Por exemplo, para perguntar a idade, em LI, uma das perguntas possíveis é: *How old are you?* Ela pode ser aproximada, em português, ao *Quantos anos você tem?* Muitos alunos, ao aprenderem que *to have* traduz o verbo ter e que *How many* funciona para perguntar quanto(s), quanta(s), perguntam: *How many years do you have?*, o que não funciona para obter a resposta desejada e é impossível nesse contexto. *How many years do you have?*, enunciada por um aprendiz brasileiro de LI, é uma formulação que materializa a memória discursiva da língua portuguesa acontecendo na estrutura linguística da LI. Não se trata de um erro, ou de desconhecimento da formulação *How old are you?*, mas antes, de um rastro de memória, de uma marca de subjetividade que é da dimensão simbólica da linguagem: o legível ou dizível é o da LM do sujeito.

O que vamos entendendo conforme praticamos a LI é que a idade, como perguntada em *How old are you?* é uma relação do sujeito com o processo de envelhecer e trata de um estado, e não com o acúmulo de anos vividos, como perguntamos no português. Essa é uma diferença sutil, mas discursivamente, exige muito do aprendiz da LE: ele tem que se deslocar de uma posição enunciativa, regida por uma memória discursiva, para outra, em que ele saiba como é essa relação e o que é possível de ser dito. Além disso, ele deve saber quando pode fazer essa pergunta ou os efeitos de fazê-la. Em algumas situações sociais, ou para algumas pessoas, a pergunta é considerada rude e não deve ser feita. Em outros casos, no entanto, como no preenchimento de um formulário de informações pessoais, por


exemplo, pode ser que aquele que preenche os dados pergunte *What's your age?* ao invés de *How old are you?* Saber o que e quando dizer é uma questão de adequação, de situação, de relações de poder e é saber o que é possível e o que é impossível na língua. É disso que trata, de certa forma, a memória discursiva. Só com a prática vamos incorporando esse saber, isto é, é só entrando no jogo da língua que vamos aprendendo a significar e construindo esse saber particular. Entrar no jogo significa que a aprendizagem acontece no contato com diferentes materiais (vídeos, textos literários, panfletos, jornais, canções etc.), em práticas (de oralidade, compreensão oral, escrita e leitura, por exemplo) que se entrelaçam e se complementam, sem distinção muito clara entre si, e/ou no contato com pessoas em diferentes situações, não de maneira cumulativa e linear, mas à maneira de uma montagem (Deleuze; Guattari, 1987), em que vamos nos amalgamando com os sistemas semióticos, os objetos culturais, e as relações humanas.

É nesse sentido, o de incorporar a LE, e em terceiro lugar nos pressupostos deste estudo, que falar uma LE significa, na elaboração de Serrani (1998), tomar a palavra nessa língua. Como explica a autora, tomar a palavra é entrar no seu jogo discursivo e estar aberto ao equívoco e não apenas reproduzir ou repetir frases prontas. Esse posicionamento é necessário para que o sujeito se constitua sujeito também na e pela LE. Não se trata, portanto, de dominar a língua como se ela fora um instrumento de comunicação, mas entrar no funcionamento de suas redes discursivas, entender como a língua, como sistema, significa na relação com a história e como se dão as relações de força em sua superfície. Conforme explicou Pêcheux (2009), uma língua é uma estrutura parcialmente autônoma, sistema de regras que ganha sentidos quando o sujeito interpreta de uma posição discursiva. No caso da aprendizagem da LI, trata-se de um processo em que o aprendiz vai se habituando à nova estrutura linguística e, ao mesmo tempo, vai compreendendo como dizer as coisas e os efeitos de dizer de uma ou outra maneira. Quando se consideram efeitos, trata-se já da ordem do discurso.

A reflexão sobre as relações de memória discursiva em jogo também ajuda a pensar na relação de enunciação que envolve o computador e a entrada de uma memória artificial no processo de aprendizagem. A produção oral realizada em um curso a distância, como o enfocado neste estudo, é feita necessariamente com

mediação do computador, assim, trata-se de dimensões de memória distintas e em combinação. Seja nas atividades síncronas que envolvem a utilização de câmeras, microfones e caixas de som ou fones de ouvido, como nas webconferências, seja nas atividades assíncronas, como no exemplo abaixo, em que se pede a gravação de um texto em um arquivo de áudio a ser compartilhado na plataforma virtual de aprendizagem, há a necessidade de uma máquina artificial:

Figura 1: Atividade da disciplina de Língua Inglesa: Habilidades Integradas com ênfase na compreensão oral¹⁶



Tarefa 8: Fórum de Apresentação – A word about me!

Você terá agora a oportunidade de produzir um texto oral em inglês falando sobre você. Como já fizemos essa atividade de forma escrita na disciplina “Língua Inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral”, você poderá aprofundar sua apresentação, usando além do que já foi feito anteriormente, os conhecimentos trabalhados no Módulo 1. Portanto, além de seu nome, idade, nacionalidade, profissão, cidade em que mora, fale também um pouco sobre sua família, seus hobbies, suas preferências, seus interesses profissionais, seus planos para o futuro etc. Para realizar essa tarefa, você deve criar um arquivo de áudio de cerca de um minuto, contemplando os aspectos mencionados e enviá-lo ao fórum AVA Moodle. Lembre-se de comentar os textos produzidos pelo colega, já que você poderá ter acesso a eles!

Nessa tarefa avaliativa da disciplina *Língua Inglesa: Habilidades Integradas com Ênfase na Produção oral*, a produção tem por condição específica ser um arquivo digital, que pode ser gravado e regravado quantas vezes o aluno quiser. A particularidade desse tipo de processo de produção oral foi discutida em trabalho anterior (Hashiguti, 2015), quando foi apontado que o aprendiz, ao gravar e regravar sua voz e seu saber para avaliação, entra num exercício de fala e escuta de si mesmo e é obrigado a se voltar para seu próprio processo de oralidade. A escuta é, então, ao mesmo tempo um distanciamento e um refinamento: ao se ouvir como voz digital, pela máquina, o sujeito já não é mais o mesmo do momento da gravação, tampouco

¹⁶ BRITO, C. C. P.; TAGATA, W. M. Língua Inglesa: Habilidades Integradas com Ênfase na Produção Oral. Disciplina online do curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa., 2013.

é a impressão que tem de sua voz, mas, ao se ouvir para se avaliar, tem a possibilidade de refinar a escuta para a própria LI, se escutar como outro.

Esse tipo de tarefa demanda um posicionamento crítico e atento com relação à LE e configura-se justamente como uma prática de linguagem e tecnologia e uma prática de aprender. Na tarefa, o computador é o meio e o corpo imediato para quem se fala; mesmo que o jogo imaginário entre as posições A e B se mantenha, em que B é o tutor ou professor imaginado para o cumprimento da tarefa ou o colega de turma cuja projeção é um dos elementos que determina o que e como dizer na gravação, é para a tela e pelo microfone que se enuncia. Essa maneira de enunciar também é determinante, pois há um intervalo de tempo entre o que foi dito, gravado e enviado e o retorno que se receberá sobre essa gravação, e há as condições de recebimento, armazenamento e reprodução da máquina. A gravação é um documento que faz parte de um arquivo maior do aluno, que vai sendo construído durante o curso, e que é armazenado na máquina e no espaço digital. O aprendiz pode voltar a ele quando desejar para se autoavaliar e entender melhor seu processo de aprendizagem. Fundem-se, então, duas memórias numa mesma prática: a memória humana, que é tanto cognitiva quanto discursiva, e a memória do computador.

As interações nessa tarefa satisfazem as categorias elencadas por Moore (2014) e que representavam para ele, na década de 80 do século XX, aquelas que caracterizavam a educação a distância: a interação aluno-conteúdo, a interação aluno-professor e a interação aluno-aluno. Para o autor, uma condição primeira de aprendizagem humana é a de que aquele que aprende tem que interagir com o conteúdo, isto é, faz parte da capacidade humana refletir e se ensinar a si mesmo a partir do que apreende e entende de um conteúdo. Além disso, em cursos a distância, tutores e professores podem ajudar, motivar e guiar o aprendiz em seu processo de aprendizagem, sendo peças-chave para auxiliar a entender melhor os conteúdos e a refinar ações e técnicas de aprender. Deles espera-se sempre um retorno que é associado a uma palavra organizadora. Soma-se a isso a importante interação e colaboração entre os colegas do curso. As discussões e o aprofundamento do conteúdo em cursos como o enfocado só são possíveis quando todos participam e trazem suas interpretações, leituras, experiências e estratégias de aprendizagem, problematizando os conteúdos propostos. Essa é uma premissa básica do curso ora

analisado e é fundamental para que o conhecimento se construa em rede, e não de maneira centralizada, unilateral e autoritária.

Há ainda uma quarta forma de interação e que se refere à interação entre humanos e computadores. Ela vem sendo estudada numa área própria e interdisciplinar, chamada de IHC – Interação Humano-Computador ou Interação Homem-Computador. Os estudos dessa área se ocupam em entender, propor, avaliar, adaptar e melhorar os sistemas computacionais interativos para uso humano (Barbosa; Silva, 2010). Nesses estudos, importam os usos e os contextos de uso do computador e as características específicas dos humanos e do computador. Os aparelhos e sistemas que utilizamos no dia-a-dia, como os que possibilitam a gravação do arquivo de áudio para a Tarefa 8, são pensados e produzidos interdisciplinarmente nessa área.

Para o campo da aprendizagem de LI, temos, hoje, uma variedade de *sites* e ferramentas digitais que são desenvolvidos por parâmetros discutidos na ICH e que ampliam em muito as maneiras possíveis de estudar, seja melhorando e possibilitando a interação entre humanos e humanos, ou aumentando o acesso a materiais de estudo, ou possibilitando a interação entre humanos e computadores. Em alguns casos, a própria máquina pode responder e comentar a produção oral em LI, o que pode ser bastante proveitoso. Assim, além das atividades que o aluno do curso de Letras focado produz para responder as demandas de cada disciplina, e que seguem o padrão de retorno por seres humanos, há outras possibilidades de práticas languageiras em LI fora do curso e que respondem uma demanda tecnológica da contemporaneidade, ao mesmo tempo em que espelham a expansão da LI no cenário global.

Não se trata, necessariamente, de sistemas para o ensino de LI, mas de sistemas que podem ter como língua padrão o inglês, se se desejar, e que se tornam um outro imediato para a prática da língua. Tomemos como exemplo a ferramenta de ditado nos telefones celulares de tipo *smartphone*, que pode ser editada de maneira a funcionar em LI. Vários telefones celulares já a possuem incorporada em seus teclados ou permitem que aplicativos do tipo sejam instalados, e há sites específicos para isso, como o Dictation (2019). Essas ferramentas são simples e nos permitem brincar com a língua. Com os retornos que tais tipos de sistemas nos dão,

mostrando na tela do computador aquilo que entenderam ditado pela voz humana, podemos compreender características tanto de nossas variedades de língua quanto dos bancos de dados que eles têm e que vão construindo conforme suas interações. Assistentes virtuais como *Siri* e *Speaktoit*, que podem ser usados em telefones celulares, por exemplo, e com os quais podemos utilizar comandos de voz em diferentes línguas, também são boas formas de brincar com a LI. Nesses tipos de interação, não é o caso de representarmos tais sistemas como autoridades em LI, mas como sistemas que funcionam com bancos de dados que estão sempre em crescimento¹⁷. Ao testarmos uma língua, em ditados e comandos de voz, temos mais uma forma de constituir e remexer em redes de memória tanto humana como digital e de treinar o corpo, o aparelho fonatório, os músculos, a respiração. É uma prática relativamente simples de ser executada, e que é bastante útil para os afazeres diários, mas altamente complexa quando pensamos nas tecnologias¹⁸ e no corpo humano envolvido, na complexidade da fala e da escuta das duas partes, na memória discursiva em LI como a vamos constituindo.

Há ainda uma extensa gama de aplicativos em versões básicas e gratuitas que são específicos para o treino de pronúncia de fonemas, palavras e sentenças em LI, que podem ser instalados em computadores de mesa e telefones celulares. Eles permitem que a voz seja gravada e fazem comparações entre o que foi dito pelo usuário e os padrões de seus bancos de dados, fornecendo gráficos e outros detalhes da produção. Há também sites que promovem a interação entre sujeitos junto com ferramentas de aprendizagem das línguas. Várias ferramentas já utilizam inteligência artificial que elevam o nível das interações humano-computador. Tudo isso tem sido desenvolvido nos últimos anos e tem alterado a maneira como aprendemos LEs hoje.

Voltar-se para o que foi dito, retornar às gravações e poder repetir o que se quer dizer, escutar o que foi dito e comparar com outras gravações sempre foram atividades desejadas em processos formais de ensino e aprendizagem de LEs com fundamento nos métodos de ensino audiolinguais iniciados na Segunda Guerra Mundial. Durante muito tempo, antes de haver acesso a computadores e cursos

¹⁷ Neste estudo, não entrarei na discussão que está em curso sobre as línguas e sotaques que predominam em tais sistemas, e que é uma discussão política que envolve processos de dominação econômica, inclusão e exclusão digital, mas indico a relevância do tema e a necessidade de nos atentarmos para o fato.

¹⁸ Acerca de como sistemas de inteligência artificial processam a voz humana e respondem, ver Woodford (2018).

online, um trunfo das campanhas publicitárias de escolas de inglês era mencionar a existência de laboratórios que permitissem a realização de tais ações. Na atualidade, em que o acesso a máquinas e programas computacionais já não é um problema, e em que é possível acessar um laboratório ou construir um para si próprio a partir dos sites e ferramentas digitais disponíveis na internet, esse não é mais um quesito que pode ser o diferencial e um fator de decisão para a escolha do aluno sobre cursos de inglês. Assim, as escolas de idiomas continuam a repetir o que ainda permanece cristalizado no imaginário sobre LI e investem seus esforços na manutenção da política do medo de falar e na deslegitimação do falante local, como é a estratégia do comercial analisado. Muitos métodos de ensino baseiam-se também nesse imaginário, tentando promover formas de superação do medo que são, na verdade, uma manutenção desse sentimento.

Ambas, a realização de tarefas de aprendizagem no curso de Letras a distância e a realização de atividades propostas em aplicativos e *sites* externos ao curso são práticas intelectuais e de linguagem que requerem o envolvimento do corpo para falar e de redes de memória tanto biológica quanto digital, acontecendo no espaço da memória discursiva híbrida que se vai constituindo. Os tipos de atividades de aprendizagem podem funcionar complementarmente, se assim desejar o aluno, mas não de maneira equivalente. No caso do curso de Letras e como é o caso deste artigo, além da formação nas habilidades da LI, os processos de ensino e aprendizagem da LI são tema de discussão, teorização e análise, e a reflexão sobre a linguagem e o ser humano interagindo em sociedade e aprendendo com o computador, bem como sobre o papel e a importância da profissão docente da área de Letras está sempre em curso. Estudar LI a distância, num curso formal de Letras, requer, portanto, a construção de uma tradição de aprendizagem a distância, de uma prática que seja, sobretudo, como apontado na seção anterior, baseada no reconhecimento da produção oral em LI como legítima, em qualquer estágio da aprendizagem, e desvinculada do sentido do medo em falar. São necessárias também flexibilidade psíquica e disponibilidade afetiva frente ao novo para que a produção de sentidos na LI aconteça.

Considerações finais

A discussão nas seções anteriores iniciou com a questão da memória discursiva, que pressupõe a memória cognitiva do sujeito, mas que se refere à ordem do simbólico e da linguagem e que constitui o sujeito como saber. Lá, nesse outro lugar, é que os sentidos de medo e de vergonha em falar se constituem como traços históricos na relação com as línguas no Brasil e que se repetem em nossos dizeres e ações. É também nesse lugar que podemos resistir a discursos, dissolver representações cristalizadas com novas práticas e fazer emergir novos sentidos¹⁹. Depois, a dimensão imaginária das interações no discurso foi explorada e também a do corpo para refletir sobre outros aspectos relacionados às condições e demandas de produção de sentidos. Às questões históricas e simbólicas de linguagem juntaram-se as questões técnicas da relação de interação com a máquina e com sistemas artificiais que integram as práticas de aprendizagem contemporâneas para sujeitos em processos de aprendizagem a distância. A discussão teve o objetivo de analisar as condições históricas e técnicas de enunciação e pensar em maneiras possíveis de compreender sentimentos e afirmações que são frequentes na sala de aula de LI como LE e também práticas possíveis de aprendizagem e o que está envolvido nesse processo.

Essas condições nos permitem compreender que aprender a falar uma LE é um processo de memória e de corpo que acontece na história, em práticas discursivas e que, por vezes, demanda repetições de atividades, a volta e a avaliação constante do que se produz e a reflexão sobre o que se aprende. Aprender LE é, portanto, uma prática reflexiva e de investimento, que deve ocorrer em profundidade. No caso do curso de Letras discutido, não se trata de aprender a dizer coisas para cumprir papéis sociais cristalizados ou para usar um instrumento de comunicação global. Trata-se de incorporar a língua, significar com ela e se significar nela, entender suas especificidades e sua espessura, entender aspectos de linguagem e de sociedade. A aprendizagem a distância, com ferramentas digitais, aplicativos e *sites*, por sua vez, também demanda investimento e disciplina, que não difere daquele

¹⁹ Para uma discussão sobre práticas de sala de aula em LI por uma perspectiva discursiva, ver, por exemplo, Peixoto e Hashiguti (2013).

que temos que ter em qualquer curso presencial para fazer as atividades de livros didáticos e de laboratório, por exemplo.

Disciplina é um termo geralmente comum quando da discussão, em textos sobre educação a distância, do perfil ideal de aluno. Relacionada à autonomia, a disciplina é uma postura de assiduidade e empenho que reflete responsabilidade. Como explica Paiva (2005), a autonomia para aprendizagem nesse contexto tem sido conceituada por vários autores principalmente como a capacidade do aluno de se responsabilizar pela própria aprendizagem, sendo capaz de se auto organizar para aprender junto à máquina e por meio de plataformas virtuais e ferramentas digitais. No caso da produção de sentidos em práticas orais de LI como LE, para além da autonomia²⁰, defendo que é necessário também haver disposição física, psíquica e afetiva por parte do aprendiz. Isto é, além de se responsabilizar e ter a capacidade de governar seu processo de aprendizagem, seu corpo deve estar disponível para repetir as atividades de oralidade e exercitar músculos relacionados à fala, ao mesmo tempo em que esteja disponível para desenvolver uma escuta da, e para a LE que permita o reconhecimento do diferente e a entrada em novas redes discursivas. Afetivamente, ainda, deve se dispor a relacionar-se com o computador, isto é, estudar com a máquina, gravar sua voz, escutar-se e aos outros e com sistemas interativos. Proponho que essa disposição é uma condição fundamental e determinante para a aprendizagem de LI como LE e para a produção oral, e que essa disposição e disponibilidade subjetivas são geralmente abafadas por discursos e representações cristalizadas de língua e de formas de aprender e por uma desconfiança que é também uma construção discursiva acerca da modalidade.

No contexto de uso crescente de tecnologias de informação e comunicação e da interação com máquinas e sistemas artificiais, aprender a distância não é, de forma alguma, um empecilho ou uma desvantagem; é antes, um avanço esperado e uma expansão de possibilidades de aprendizagem e acesso a ferramentas que antes eram moeda de troca nas escolas de idiomas. Assim, respondendo às perguntas com as quais inicio o texto: sim, é possível aprender a falar LI no curso de Letras, e sim, é possível aprender LI a distância. É preciso que haja disposição, disponibilidade, flexibilidade do aprendiz para significar na LI e um desapego do fantasma da língua

²⁰ Para uma discussão sobre autonomia como discurso, ver Brito e Guilherme, neste volume.

perfeita e eternamente prometida pelas campanhas publicitárias das escolas de idiomas. Trata-se de construir um afeto com a LI e ser afetado por ela e se dedicar a esse novo afeto para que a prática de oralidade aconteça em sua própria história.

Referências

- BARBOSA, S. D. J.; SILVA, B. S. *Interação humano-computador*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- BRITISH COUNCIL. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 27 jul. 2016.
- BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 27 jul. 2016.
- COMO consigo tirar meu "medo" de falar inglês? In: YAHOO Respostas. [S. l.: s. n.], [2010]. Disponível em:
https://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=AwrC1CncxMBX6C8A0KTz6Qt.;_ylu=X3oDMTBymYyaDNyBGNvbG8DYmYxBHBvcwM4BHZ0aWQDBHNIYwNzYw--?qid=20100815143952AAAnBZ0g. Acesso em: 20 ago. 2016.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Translation: B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- DERRIDA, J. *Pensar em não ver: escritos sobre a arte do visível (1979-2004)*. Trad. de Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.
- DICTATION. Website. 2019. Disponível em: <https://dictation.io/>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- EU tenho medo de falar em inglês o que eu faço????? In: YAHOO Respostas. [S. l.: s. n.], [2009]. Disponível em:
https://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=AwrC0CNs0LhXQ3wA1ELz6Qt.;_ylu=X3oDMTByMjB0aG5zBGNvbG8DYmYxBHBvcwMx BHZ0aWQDBHNIYwNzYw--?qid=20070824083555AAIxQ5j. Acesso em: 20 ago. 2016.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- GARCIA, E. F. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional. *Revista Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.
- GIMENEZ, T. "Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga": espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., 2011, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: APLIEPAR, 2011. p. 107-114.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre-fronteiras: o discurso de professores e futuros professores de língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 41, p. 39-50, 2003.

HASHIGUTI, S. T. Reflexões sobre corpora de pesquisa discursiva e produção oral em aprendizagem de língua inglesa como LE na modalidade a distância. *Domínios de Linguagem*, v. 9, n. 5, p. 410-423, 2015.

MOORE, M. G. Três tipos de interação. Trad. de Wanderlucy Czeszak. *TECCOGS*, n. 9, p. 73-80, 2014.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007.

PAYER, M. O. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, Françoise. HAK, Tony (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, M. *Papel da Memória*. Trad. J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Côrrea e Silvana Mabel Serrani. Campinas: EDUNICAMP, 2009.

PEIXOTO, M. R. B. S.; HASHIGUTI, S. T. Disponibilização de materiais alternativos na sala de aula de língua estrangeira. In: HASHIGUTI, S. T. (org.). *Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras: práticas e questões sobre e para a formação docente*. Curitiba: CRV, 2013. p. 25-34.

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

SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: Um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SERRANI, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 127-150.

TENHO "medo" de falar em inglês, o que eu faço? In: YAHOO Respostas. [S. l.: s. n.], [2013]. Disponível em:

https://br.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=AwrC1zE0zrhX2koAGa_z6Qt.;_ylu=X3oDMTByMHVzM20zBGNvbG8DYmYxBHBvcwMzBHZ0aWQDBHNIYwNzYw--?qid=20130727072824AA1Bs5Q.

Acesso em: 6 mar. 2019.

WOODFORD, Chris. Speech recognition software. 13 mar. 2018. Disponível em:

<https://www.explainthatstuff.com/voicerecognition.html>. Acesso em: 25 fev. 2019.