

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE ORAL DE LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Rayssa Maria Dutra Bacelar¹
Carolina Santos Melo de Andrade²

Resumo: Esta pesquisa tem o intuito de discutir o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, com foco no desenvolvimento da habilidade oral. Interessa-nos compreender de que forma a mediação do professor pode interferir no insatisfatório desenvolvimento da modalidade oral da língua inglesa, comumente percebida nas aulas de língua estrangeira. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, perfazendo uma incursão em teorias e conceitos que refletem acerca da relação professor-aluno e destes com a língua inglesa, perpassando por questões identitárias que impactam na aprendizagem dessa língua. A temática da pesquisa foi motivada por inquietações advindas de experiências com a docência, vivenciadas pela pesquisadora. Embasamo-nos nos postulados de Tavares (2010) sobre o professor e a relação com a língua estrangeira e em Lebrun (2008) acerca das questões do que o falar implica na perspectiva subjetiva. Para falar da relação entre língua, professor e aluno, tivemos por suporte teórico Foucault (2008). Compreendemos que, apesar do desejo da língua do *Outro*, desenvolver efetivamente a capacidade de produzir oralmente na língua estrangeira requer uma proximidade afetiva com tal língua, desencadeada por um processo de enunciar-se a si mesmo por meio dela e o professor tem papel preponderante em mobilizar essa nova identidade no sujeito aluno.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Sujeito. Discursividade. Oralidade. Poder.

THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN THE DEVELOPMENT OF ORAL ABILITY IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Abstract: This research aims to discuss the teaching-learning process of English language, focusing on the development of oral ability. We are interested in understanding how teacher mediation can interfere with the unsatisfactory development of the oral modality of the English language, commonly perceived in foreign language classes. For this, a bibliographical research was carried out, making an incursion into theories and concepts that reflect about the teacher-student relationship and these with the English language, going through identity issues that impact on the learning of this additional language. The theme of the research was motivated by concerns departing from experiences with teaching, experienced by the researcher. We were based on Tavares's postulates (2010) about the teacher and the relationship with the foreign language and lebrun (2008) about the issues of what speaking implies from the subjective perspective. To speak of the relationship between language, teacher and student, we had theoretical support Foucault (2008). We understand that, despite the desire of the language of the Other, effectively developing the ability to produce orally in the foreign language requires an affective proximity to such language, triggered by a process of enunciating one another through it and the teacher has a preponderant role in mobilizing this new identity in the student subject.

KEYWORDS: Foreign language. Subject. Discursiveness. Orality. Power.

¹ Licenciada em Letras Português-Inglês e suas respectivas literaturas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0858464062512588> E-mail: raybdferreira@gmail.com.

² Professora Adjunta da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Mestra em Estudos Linguísticos e Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9062531294525540> E-mail: carolasmelo@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Ver-se investido na posição de professor, para esse trabalho, requer que entre sujeito e objeto de saber (a língua estrangeira) seja estabelecida uma relação de tal ordem que permita ao professor, ainda que minimamente, enunciar-se do lugar de um sujeito suposto-saber. Não um saber totalitário, que advém de uma posição autoritária, mas um saber que vai sendo construído, que não se mostra completo, que sempre deixa brechas para que se pergunte o que está além dele, que convoque o outro e resulte de uma relação em que responsabilidade e autoridade estão entrelaçadas. (TAVARES, 2010. p.269).

Esta pesquisa busca investigar, por meio de uma revisão bibliográfica, as implicações da ação³ do professor no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, com enfoque no desenvolvimento da habilidade oral⁴. O foco da pesquisa diz respeito a questões identitárias e imaginárias na relação aluno-professor e de cada um destes com a língua, e como esta relação afeta o processo ensino aprendizagem de língua estrangeira.

O interesse por este tema surgiu a partir das experiências desta pesquisadora em sala de aula, as quais culminaram em inquietações sobre o baixo desempenho oral dos alunos, nas aulas de Língua Inglesa. Nota-se que ao tentar produzir enunciados, na modalidade oral, na língua inglesa, os alunos demonstram dificuldade e angústia. Acreditamos que isso seja endossado pelo fato de a enunciação se dar na língua que “pertence ao outro”, ou seja, naturalmente lhe é estrangeira⁵, pela relação de dominância do professor sobre o aluno e pela contingência naturalmente imposta pela sala de aula.

Utilizamos o termo língua estrangeira para designar a língua inglesa, porque tratamos desse objeto como parte constituinte dos sujeitos, considerando que cada um tem sua própria identidade, ainda que construída a partir do outro, das relações sociais. Nesse sentido, falamos do que a língua é para o sujeito e do que esse processo de aquisição representa para ele em seu imaginário.

Este trabalho justifica-se na medida em que a língua inglesa, especificamente na oralidade, representa diferentes desafios tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

³ Machado (2005, p.249) afirma que ações são “condutas que podem ser atribuídas a um agente particular motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social.”

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 249) preconiza como habilidade para o ensino fundamental. “(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa”.

⁵ A BNCC utiliza o conceito de língua franca, no entanto, Tavares (2010, p. 261) utiliza o termo língua estrangeira para falar de um processo de aquisição da língua do outro que não se dá de forma natural.

Exige-se que o professor tenha proficiência em uma língua da qual ela tenha se apropriado, tenha sido circunscrito como sujeito antes do aluno e consiga mobilizar esse conhecimento a ser apreendido pelo aluno. Além disso, espera-se que o professor cause desejo pela língua do outro sem usar de sua posição já conquistada (de falante do idioma) ou de sua autoridade para demonstrar uma superioridade que cause ainda mais distanciamento entre o objeto de desejo e quem o está aprendendo. Para o aluno, o processo representa colocar um pouco de lado a própria identidade para se inscrever na do outro.

Assim, compreende-se que aprender a se expressar oralmente em língua inglesa ocupa um lugar de importância na vida do sujeito aluno e de toda a sociedade. Essa relevância da expressão oral na vida do sujeito é enfatizada pela Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 243) ao afirmar que o eixo oralidade “proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança”. Nesse sentido, o ensino e desenvolvimento dessa habilidade é imprescindível para que os sujeitos se sintam parte do mundo globalizado e de fato aprendam o que a BNCC chama de língua franca.

Em nosso percurso teórico, primeiramente, levantamos reflexões sobre a forma como a língua inglesa é vislumbrada, trazendo a ótica da BNCC (2018) e de Tavares (2010). Referenciamos-nos em Tavares (2010) e Foucault (2008) para pensarmos acerca dos impactos da identidade do professor e da relação entre o professor, a língua e o aluno no processo de aprendizagem em sala de aula. Apoiamo-nos também em Tavares (2010) e Tavares e Quintino (2019) para fomentarmos a discussão acerca das dificuldades que o aluno enfrenta no processo de desenvolvimento da oralidade, com conceitos relevantes para a análise do objeto desta pesquisa.

Destarte, escolhemos o referido referencial teórico, para pensarmos nos elementos do processo ensino-aprendizagem que consideramos pertinentes para responder as seguintes perguntas que motivam nossa pesquisa: como a relação de poder do professor, em detrimento do domínio da língua adicional, pode interferir na efetiva apropriação da expressão oral desta língua por parte do aluno? Como as questões imaginárias e de identidade do aluno em relação à língua podem influir no desempenho deste na produção de enunciados orais nas aulas? Como o professor poderia facilitar e se interpor no processo de ensino-aprendizagem do idioma?

Dessa forma, mobilizamos conceitos e reflexões acerca da interface língua estrangeira, apropriação da língua do outro e mediação do professor. Compreendemos, ao final da pesquisa,

que o processo de aprendizagem da oralidade em LE envolve mais do que sistematização de conteúdo, abrange o comportamento do aluno diante da língua como objeto de estudo e a própria postura do professor diante da língua e do aluno.

1 A EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM COMO PONTO DE PARTIDA E O MÉTODO COMO PERCURSO DE ANÁLISE

Desde 2019, atuo no ensino de línguas para crianças, jovens e adultos, portanto, há 5 anos sou professora de língua inglesa em escolas e centros de idiomas. Ministrei aulas em uma escola de idiomas consolidada, por esses 5 anos, para níveis básicos, intermediários e avançados. Outra experiência relevante com o ensino de língua Inglesa tem acontecido durante a minha graduação em Letras, na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Sudoeste - sede em Quirinópolis, onde ministrei aulas no Centro de Idiomas⁶. O Centro de Idiomas oferece cursos semestrais para toda a comunidade interna e externa, nas modalidades presencial ou remota.

Os cursos de língua inglesa têm como objetivo desenvolver conhecimentos de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral, partindo do contexto dos alunos brasileiros e considerando até diferenças regionais, na busca de aproximar o público do objeto de aprendizagem: a língua inglesa. É uma proposta de ensino de língua estrangeira que tem um olhar para o sujeito.

Com base nas experiências vivenciadas nos ambientes de ensino mencionados, percebi que ensinar oralidade em outro idioma requeria de mim empatia pelos alunos que demonstravam dificuldades nessa competência. Nesse sentido, eu buscava olhar com mais profundidade e atenção o sentimento de angústia que eles demonstravam por meio do comportamento em sala de aula e até verbalizavam por meio de frases como “É fácil pra você que já fala inglês”, “Conseguo entender, mas não consigo falar”, etc.

Destaca-se que a “a Língua Inglesa (LI) foi definida pela Base Nacional Comum Curricular como Língua Estrangeira (LE) obrigatória que deverá ser ensinada no Ensino Fundamental II em todas as escolas brasileiras (OLIVEIRA; DERING, 2018, p. 5). Este mesmo documento reitera como competência específica para o ensino fundamental “identificar o lugar

⁶ O Centro de Idiomas é um Programa Extensionista ofertado pelo curso de Letras desde 2012. Semestralmente, os cursos são ofertados por professores de Letras e acadêmicos do curso (com domínio dos conhecimentos nas áreas dos cursos de extensão ofertados) e, anualmente, desenvolvem-se projetos e eventos, sendo todas as iniciativas gratuitas e voltadas para a comunidade externa e interna à IES.

de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado” (BRASIL, 2018, p.10)

No entanto, notei dificuldade para alcançar o objetivo de promover a aprendizagem da língua em questão (de crianças a adultos) falando somente inglês durante as aulas, sem utilizar tradução, conforme orienta os métodos de ensino adotados. Essa dificuldade em atingir o objetivo de ensino era verbalizada pelos alunos, demonstrada em uma postura de desânimo por parte deles, principalmente no momento de consolidação da aprendizagem – produção oral final, após a (sequência didática em que já havia sido contextualizado o tema estudado, feitos exercícios de vocabulário e após terem participado de atividades de escuta.

Diante dessas inquietações acerca do (não ou baixo) desempenho da competência oral de língua inglesa, pensei, primeiramente, em uma pesquisa de campo que reunisse dados concretos dos próprios alunos, que permitissem promover uma análise e avaliação de processos de ensino, de interação. Porém, incorreu-me uma necessidade preliminar de conhecer e fazer um levantamento do que estudiosos da área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira trazem de reflexão e pressupostos acerca da temática.

Ao reconhecer o quanto tais conceitos e teorias mereciam uma leitura reflexiva e crítica, a partir da pergunta de pesquisa que norteia esta investigação, optei por fazer uma pesquisa bibliográfica, levantando as principais questões que impedem esses alunos de se relacionarem positivamente com a língua do outro, para em momento futuro, de uma nova pesquisa, perfazer uma investigação de campo endossada por uma revisão bibliográfica acurada.

A BNCC preconiza, como dito anteriormente, que é exatamente essa língua adicional que irá inserir o aluno no mundo globalizado e que deve fazê-lo enxergar a si mesmo e o outro em um mundo plurilíngue.

Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 66) reiteram que:

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. Assim, seguimos essa metodologia de pesquisa para levantamento dos dados aqui trazidos e realização das considerações expostas.

Nesse mesmo sentido, Fonseca (2002) complementa esclarecendo que existem pesquisas científicas que se baseiam apenas na pesquisa bibliográfica, referenciando-se apenas

em teorias publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema em questão.

Assim, escolhemos esse método de pesquisa para pensar e discutir os problemas levantados, visando trazer de forma ainda preliminar as questões da práxis desta pesquisadora, que envolvem ensino-aprendizagem de produção oral em outro idioma, mas, por outro lado, que constrói pilares teóricos que sustentam uma análise madura da situação investigada.

1.1 A ABORDAGEM DO OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: LÍNGUA ESTRANGEIRA OU LÍNGUA FRANCA?

Considerar os termos atribuídos à língua em aprendizagem é mais que uma escolha terminológica, é uma leitura sobre como se vê esse objeto de ensino-aprendizagem e qual abordagem se mobiliza no processo. Assim, vale salientar que o principal documento que orienta a prática pedagógica de ensino de língua inglesa, a BNCC, não utiliza o termo “língua estrangeira”, mas parte da perspectiva de que essa língua se tornou globalizada, sendo adotado o termo “língua franca”. Esse termo é uma designação para a língua que não mais pertence a um único grupo ou etnia, mas está presente em diversos espaços, gerando alterações linguísticas como sotaque (BNCC, 2018).

Para pensarmos nessas abordagens terminológicas, é pertinente esclarecer que para a BNCC, as práticas de linguagem no eixo oralidade focalizam-se na compreensão (escuta) e produção oral (fala), ocorrendo nesse processo a negociação na construção de significados.

Tavares (2010) afirma que apropriar-se de uma língua estrangeira é renovar-se como sujeito, participando de um processo no qual se vê o mundo pelos olhos do outro. Conforme reitera a autora, a língua materna é construída; requer que o engajamento num processo de aprendizagem para que se possa aprendê-la, há a necessidade de escolher enunciar-se por ela e empreender identificações com e por meio dela, a esse processo dá-se o nome apropriação. (TAVARES, 2010)

Nesse sentido, compreendemos as perspectivas de ambas as terminologias (língua franca e língua estrangeira) e suas diferenças. O conceito de língua franca diz respeito a uma língua utilizada no mundo todo e que privilegia a interação entre diferentes falantes e suas formas de falar, dependendo da região em que está sendo falada.

A perspectiva que a BNCC quer trazer é de um ensino de língua adicional acessível a todos, que não necessariamente foca em uma única cultura ou aspectos linguísticos, unicamente do inglês da Europa ou da América do Norte. Por outro lado, o termo “língua estrangeira” é

utilizado por Tavares (2010) para falar de como o processo de aprendizagem do idioma se dá no imaginário do sujeito aluno. Ainda que privilegiando todos os aspectos sociais, culturais e econômicos, o ensino de inglês é para ele dificultoso, pois lhe custa empreender novas identificações em uma língua que não é sua língua natural.

Tavares (2010) cita Anderson (1999) para falar do esforço que é aprender a empreender em uma língua que não é a materna:

O que o autor [ANDERSON, 1999] assinala é que o esforço necessário para que a língua do outro se torne minha passa pelo investimento cognitivo e consciente, sem dúvida. Entretanto, ele postula que, acima de tudo, para que seja estabelecido algum tipo de apropriação de algo que é exterior ao sujeito é necessário que haja um investimento afetivo, da ordem do desejo. (ANDERSON, 1999, *apud* TAVARES, 2010).

Nota-se que a autora está ligando esse processo à subjetividade ao mencionar afetividade e desejo. Portanto, ainda que o documento oficial que orienta o ensino de inglês no Brasil utilize o termo “língua franca”, pois está se referindo ao que a aprendizagem dessa língua representa no mundo, neste trabalho utilizamos “língua estrangeira”, pois tratamos do que esse processo representa no inconsciente do aluno e como a relação aluno-professor o afeta.

1.2 A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA DO OUTRO: O DESEJO PELA LÍNGUA

Para Tavares (2002), enunciar em língua estrangeira é uma possibilidade de assumir nova identidade e isso por si só gera, no mínimo, curiosidade, pela aprendizagem do idioma. Para a autora, é uma possibilidade de (re)contar-se sob outra perspectiva enunciativa, perspectiva essa que coloca em xeque a história anteriormente construída pela e na língua materna e, agora, é desenhada pela e na língua estrangeira.

Tavares (2010, p. 261) cita evidências como o prazer em ouvir os nomes pronunciados em diferentes línguas, o conforto em falar sobre determinados assuntos nessa língua, “ [...]ou, ainda, como, nessa outra língua, passeiam por diferentes identidades com mais facilidade do que na língua mãe. ”

Entende-se que enunciar-se em outra língua permite assumir uma identidade paralela, pois desloca-se de sua origem. A autora menciona ainda que o próprio professor, muitas vezes, assume a posição de professor de língua estrangeira por também possuir desejo em enunciar-se em outra língua e pode ocupar a posição de quem seduz outros a se encantarem por ela (TAVARES, 2010).

Nesse sentido, percebemos com frequência em uma sala de aula a posição do professor de língua estrangeira egocêntrica, pois além de já ser uma figura de autoridade pela posição de

professor, é também porque já possui a língua do outro e tem o trabalho de ensiná-la; assim, muitas vezes ao invés de seduzir o sujeito aluno, professor o afasta, pelo distanciamento entre um sujeito que domina a língua e outro que se encontra em posição de ignorância (o não saber).

Citando Benveniste (1996/1995), Carla Tavares (2010) discorre sobre a linguagem como mediadora entre o homem e o mundo e menciona a língua como uma das origens do sujeito, relacionada ao saber de si (por ela o homem enuncia) e ao saber sobre si e sobre o mundo.

Lebrun discorre sobre a formação do sujeito, que perpassa o mundo da linguagem, sendo ele constituído pelas palavras de seus pais, principalmente da mãe. O autor se baseia no que postula Lacan a respeito de um *grande Outro* - a cena da linguagem, que determina o sujeito radicalmente - e um *pequeno outro*, que é o parceiro. Para este, o sujeito somente torna-se sujeito, de fato, quando passa pelas palavras dos pais, pelo sistema de linguagem chamado de *Outro* (LEBRUN, 2008).

Dessa forma, infere-se que se circunscrever em um novo papel discursivo exige-se que passe novamente por esse processo de aquisição de linguagem, de apropriação da língua do outro, que ele passe pela enunciação por meio da linguagem por meio do *Outro*. E assim se reconstitua como um novo sujeito. Um processo parecido acontece na aquisição de uma nova língua, sendo esse *Outro* não mais a mãe ou os pais, mas a professora, como o mediador dessa linguagem, mas o sujeito que permeia a imagem, representatividade dessa língua e desse sujeito na e pela nova língua em aquisição.

O autor também explica o princípio da alteridade, mostrando que sempre existirá uma “falta” nas relações de prática de linguagem entre os sujeitos: É isto o que implica o processo de subjetivação: notemos antes de mais nada que a alteridade não está primeiro nos outros, mas no próprio seio de cada um. Em seguida que, se um sujeito pode emergir do que lhe vem do *Outro*, e até de seus primeiros outros, é porque, nesse lugar do *Outro*, sempre está faltante o significante que diz o que ele é. Em outras palavras, o *Outro* também está “barrado”, marcado pela falta (LEBRUN, 2008).

Assim, pode-se dizer que o constituir-se e dar-se através da relação com o outro influencia o desejo pela língua estrangeira, pois significa acessar um mundo diferente, que trará a “nova identidade” discutida anteriormente. E esse acesso somente ou quase sempre se dá por meio do *Outro*. Fiorin (2016) afirma que as relações sociais, nas quais participa o sujeito, constitui a subjetividade e que ele se constitui discursivamente aprendendo as vozes sociais de sua realidade. Essa relação com o outro, conforme afirma o autor, altera a consciência.

Tavares e Quintino (2019) afirmam que se apropriar é uma via de mão dupla, de modo que o locutor opera sobre a língua e simultaneamente é alvo das ações, dos efeitos, da operacionalização da língua. Dessa maneira é que se subjetiva por e através da língua, deixando o “dizer mecanizado” [termo utilizado pelas autoras] para construções de sentidos a seu próprio respeito e a respeito do mundo que conhece.

Nesse ínterim, as autoras discutem acerca do processo de aquisição da nova língua que está sendo aprendida, processo esse que se relaciona a deslocamento, a tomar outra posição que não a mesma que o sujeito se encontra em sua língua materna. Além disso, ao enunciar por meio da língua, e o enunciador subjetiva-se, assumindo uma posição sobre si.

Por fim, Tavares (2010) ressalta, citando Anderson (1999), que o engajar-se num processo de aprendizagem em língua estrangeira não se dá primordialmente e na maioria das vezes pelo interesse em aprender sobre a língua. Mas pela curiosidade de conhecer o desconhecido, por isso o processo envolve deslocamento.

Nesse sentido, aprender uma língua não tem como fim saber sobre ela, mas saber, conhecer por meio dela. Conhecer outra língua é adentrar um novo cenário, conhecer outra cultura, história e possivelmente sujeitos. Ao ensinar sobre determinadas construções ou temas em língua inglesa, o professor não está meramente ensinando a construir frases gramaticalmente corretas, ou a pronúncia de palavras, o léxico necessário para falar sobre um assunto; ele está ou deveria estar propondo que o objeto de desejo do aluno - a língua - lhe seja um espaço enunciativo interessante e comum, acessível, familiar, relevante na perspectiva daquele aluno.

Essas considerações são necessárias, porque apontam para a questão de que ao reconhecermos no aluno um desejo pela língua, compreendemos que esse desejo incide sobre seu processo de aprendizagem para ele assumir uma posição de enunciar em um novo lugar de fala. E assim entendemos que esse desejo pela língua possa ser motivado e mobilizado pela postura do professor em relação à língua e ao aluno.

1.3 A PALAVRA NÃO-TOMADA: ANGÚSTIA

O empreender significações em um novo idioma ultrapassa os limites às vezes impostos pelos métodos e abordagens, perpassa o crivo de se inscrever como sujeito naquele idioma. Se o aluno não toma posição de participante ativo, não se vê alguém em seu processo de aprendizagem do idioma, esse processo culmina em frustração e travamento pela não tomada da palavra. A esse respeito, afirmam Tavares e Quintino (2019, p. 99):

Uma questão, portanto, pouco considerada pela DLE é o processo de subjetivação pelo qual o aluno passa no mo(vi)mento de se ver inscrito e de se inscrever nas discursividades de uma determinada língua. A didática, os métodos e abordagens auxiliam, certamente, o aluno na aprendizagem; porém, nem sempre são “eficazes” e/ou ensinam uma “aprendizagem significativa”, envolvendo a tomada da palavra.

As autoras chamam atenção para o fato de que existe o processo de tornar-se sujeito na língua estrangeira e isso precisa ser levado em consideração pelo professor nas práticas de ensino: é preciso talvez levar o aluno à consciência desse processo e de alguma forma fazê-lo ver-se como parte do processo e não se limitar às questões mais básicas como método de ensino, espaço e tempo de aula.

Tavares e Quintino consideram também que “a subjetividade no processo implica pensá-lo sempre aberto, tendo como interlocutores sujeitos fal(t)antes e, conseqüentemente, contar com a impossibilidade de tudo dizer, de tudo controlar, de tudo satisfazer, de tudo saber” (TAVARES; QUINTINO, 2019, p.100).

A pesquisa da qual foram retiradas as considerações trata-se de uma pesquisa feita no Centro de Idiomas da Universidade Federal de Minas Gerais, que problematiza o trabalho com oralidade em língua francesa no espaço. Reconhecemos que a dificuldade encontrada é a mesma enfrentada no ensino de oralidade em língua inglesa:

Percebemos que, por mais que a prática de um professor se volte para propiciar momentos em que a oralidade possa ser praticada e, eventualmente, o aluno tome a palavra na língua outra, a contingência da sala de aula pode se configurar como cerceadora dos mo(vi)mentos que alguém precisa empreender para construir e se apropriar de um espaço enunciativo nessa língua. Provavelmente isso ocorra porque as ações pedagógicas em contextos de ensino visam à homogeneidade, normatização e estabilidade, enquanto a subjetividade está para a ordem do singular, do que escapa à norma, do inesperado (TAVARES; QUINTINO, 2019, p. 112).

É penoso para o aluno não conseguir enunciar-se nessa língua que não é sua, pois possui um desejo dela, quer tomar uma nova identidade, mas está limitado ou impedido. Essa nossa inquietação acerca do baixo ou até nulo desempenho dos alunos aprendizes da língua estrangeira, no tangente à oralidade, podem ser respondida por essa postura docente de querer homogeneizar, normatizar e estabilizar o processo ensino-aprendizagem. À frente discutiremos acerca dessas limitações e impedimentos na aquisição da modalidade oral da língua estrangeira.

1.4 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA LEITURA SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER

Entendemos que a relação professor-aluno no ensino de língua estrangeira é marcada por uma disputa de poder na qual o professor sempre vence. O sujeito aluno resiste mais ao

ensino da língua do outro quando esse ensino acontece no contexto de imersão difundido pelo conhecido método comunicativo – no qual o professor não pode ou não deve falar a língua materna. De acordo com esse método, a progressão dos conteúdos apoia-se principalmente nas “intenções comunicativas” (situações de uso real da língua) e não somente em critérios estruturais (BOLOGNINI, 2007).

Depreende-se da BNCC que esse método comunicativo seria o ideal na aplicabilidade das práticas pedagógicas de ensino de línguas, uma vez que o documento afirma a necessidade de um ensino que sirva de base para que o aluno exerça protagonismo social usando-a como ferramenta de acesso ao conhecimento e de ampliação de perspectivas e possibilidades (BRASIL, 2018).

No entanto, é necessário um olhar atento aos sinais de medo, confusão e desistência dos alunos, quando se deparam com a realidade do ensino-aprendizagem imersivo (quando o professor fala somente inglês). O professor ocupa nessa conjuntura a posição de uma suprema autoridade, detentora do objeto de desejo do outro, conforme cita Tavares (2010, p. 263),

[...] A aprendizagem de uma língua faz com que alguém se lance em uma aventura que o fará tornar-se outro, à sua revelia, e o colocará diante de outro alguém que parece querer ensinar uma língua (eventualmente a sua própria), o que o distingue como um demiurgo. (ANDERSON, 1999, p. 115 *apud* TAVARES, 2010, p. 263).

E nesse processo de se lançar para aprender a língua desse outro para se tornar também um outro, mais um detentor dessa segunda língua, é necessário estreitamento da relação aluno-professor de alguma forma.

Levemos também em consideração o contexto histórico da educação moderna segundo Foucault (1987), para compreender quais são as posições sociais do sujeito aluno e do sujeito professor: O surgimento da escola deu-se no contexto histórico-social revolucionário da Europa, havia, portanto, uma espécie de estratificação tanto em relação à divisão de trabalho na escola quanto à posição dos estudantes dentro das instituições.

Foucault (1987) cunhou o termo "dispositivos" para descrever as complexas redes de práticas, instituições e discursos que sustentam as relações de poder em uma sociedade. Na relação professor-aluno, a sala de aula e todo o sistema educacional podem ser considerados dispositivos de poder que moldam e regulam o comportamento e o conhecimento dos alunos.

Assim, clarifica-nos o movimento de estratificação vertical que há nas escolas, quanto à posição do professor e do aluno. O autor reitera ainda que o saber científico é utilizado pela instituição escola como mecanismo de controle que passa a ser veiculado com a finalidade de “consolidar os próprios regimes de verdade [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 10)

Dessa forma, a educação formal ainda é instrumento de dominação e isso é refletido no ensino de língua adicional quando mostrado à sociedade que apenas uma forma de falar é a correta, negando aspectos individuais, socioeconômicos e históricos dos alunos. Ademais, é preciso entender que há diferença entre ensinar língua estrangeira na escola pública, na escola de idioma, na extensão universitária etc.

Tavares e Quintino (2019) discorrem sobre a posição de professor de uma língua estrangeira que está investindo daquilo que para a maioria é o correto e quem possui a verdade. É o professor aquele que direciona a prática pedagógica, quem intermedia o processo de aquisição da língua do outro:

O sentido de censura e cerceamento introduzido pelo verbo (pouvoir – poder) não é nada menos do que o acirramento de um discurso pedagógico que tenta estabelecer o como e o que se falar e a posição discursiva de professor que porta as marcas, as insígnias de um francês que foi eleito como sendo “correto” ou “padrão” e que tem a autoridade de direcionar e propor as situações de interação balizadas pelo material didático adotado. (TAVARES; QUINTINO, 2019, p. 112).

Mediante o que foi exposto até aqui e levando em consideração as experiências de ensino de língua estrangeira em sala de aula, conjecturamos sobre uma relação que não seja confortável para o sujeito-aluno, seja ela se apropriar de uma língua que não é a “sua”. Assim, é supostamente conflituoso inscrever-se discursivamente na língua do outro e ainda estar submetido a uma relação que o oprime na medida em que alguém em posição maior o domina e detém o que esse sujeito não tem e deseja ter.

A posição do professor de língua estrangeira por si só já é um desafio que ele mesmo enfrenta por já estar discursivamente inscrito na língua do outro – considerando que esse professor fale o idioma e suas aulas sejam no método comunicativo ou outro que privilegie o ensino imersivo – ainda pode ser mais desafiador incluir o sujeito aluno no processo de ensino - aprendizagem e ajudá-lo a produzir oralmente se o professor for deliberadamente autoritário: fazendo cobranças, pedindo incansáveis repetições, focando nas debilidades do aluno, dentre outras condutas que enfatizem que o aluno não sabe, não domina o conhecimento na língua de desejo e que desprezem a singularidade.

O professor, no entanto, não é o único responsável por este processo e há vários fatores de interferência, principalmente no ensino-público e deve-se considerar questões econômicas, midiáticas, identitárias, etc. Mas cabe ao mediador dessa relação com a língua promover práticas em sala de aula que se assemelham ao contexto brasileiro, tentar amenizar situações de conflito com o público-alvo tanto quanto possível, visualizar a origem socioeconômica da onde emergem e aplicar práticas de incentivo à aprendizagem, diminuindo a distância tanto

entre o aluno e sua relação com a língua, quanto entre ele mesmo e o aluno. Um caminho é a flexibilização, por meio do empreendimento de identificações para aproximação, relação interpessoal positiva, com o aluno.

Considerando a realidade da diversidade e número de alunos em salas do ensino público, em específico, uma alternativa é preparar aulas partindo das necessidades de alunos com maior dificuldade no grupo.

Outra ação é levar para a sala de aula temáticas que se assemelha à realidade geográfica, socioeconômica do grupo, e ainda promover o trabalho cooperativo entre alunos que tenham as mesmas dificuldades ou estejam no mesmo nível de aprendizagem, propondo assim atividades com o mesmo objetivo, mas que se diferenciam no grau de dificuldade para sua realização. São as ações, conforme citado no início desta pesquisa, que podem - por meio das práticas pedagógicas e do próprio discurso, assim como das relações interpessoais entre os participantes do processo - efetuar a aprendizagem e a produção oral de maneira satisfatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática oral em língua inglesa é ressaltada pela BNCC na medida em que o desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa é visto como uma oportunidade de se inscrever em uma sociedade plurilíngue e globalizada.

Entendemos com Tavares e Quintino (2019), à luz de Anderson (1999) e Lebrun (2008), que enunciar-se em outra língua exige muito mais do que capacidade de operacionalizá-la, de saber sobre ela. Falar em uma língua que não é a sua pressupõe enunciar-se sobre si e por meio de uma língua que é do *Outro*.

Produzir oralmente requer experiência real, olhar de uma perspectiva totalmente nova, diferente. Língua compõe cultura e identidade, nesse sentido, haverá choque, provocação e até intimidação se o olhar de quem está aprendendo não encontrar um ponto de identificação com a língua. A distância dessa língua se dá quando o aluno supõe que aquela outra língua tem mais valor, que esse *Outro* que detém o domínio da língua de desejo, o professor, é a figura de autoridade que o domina pela língua que fala, pois está em posição de ensiná-la.

É possível que esta cobrança recaia sobre o professor e não sobre o cantor britânico ou ator americano favorito devido a relação estabelecida entre aquele que media a aprendizagem e aquele que, de alguma forma, sente-se cerceado - conforme é afirmado pelo contexto histórico do surgimento da escola.

As práticas de ensino, nesse sentido, requerem que o professor - investido de conhecimento ou domínio, naturalmente pelo seu papel profissional, e ainda mais pelo objeto que ensina - não se mantenha inerte e nem superexcitado a ponto de centralizar o ensino em si mesmo ou na língua. A expectativa é que ele seja a ponte que facilita o caminho percorrido pelo sujeito aluno na aprendizagem.

O ensino de Língua Adicional não é uma prática que se limita a repetições e modelos prontos, à rotina escolar, ignorante à interação social. É uma prática que deve reconhecer a posição ocupada por si mesmo e a do outro, não tomando a arrogância e prepotência de supor que o outro deva saber tanto quanto e agir como se a obrigação de trazer esse objeto de estudo seja unilateral, de maior responsabilidade do aluno.

Logo, a escola deve ser um lugar de interação e aprendizado, assim, “tomando a escola como um espaço de diálogos, portanto, tem-se que efetivar a leitura (e a bagagem do sujeito) sempre tomando como base, também, a sua própria prática, bem como os conhecimentos de sua vivência pessoal em diálogo com o mundo [incluindo seus conhecimentos e vivências acerca da língua inglesa].” (SILVA; DERING, 2020, p. 77, grifo nosso).

Por assim ser, o professor deve considerar os participantes do processo como sujeitos e promover práticas que aproximem sujeito-aluno e sujeito-professor para que de fato o sujeito-aluno consiga empreender significações no novo idioma e se sinta minimamente seguro para arriscar produzir oralmente. O ensino da língua inglesa deve dar espaço para que o aluno participe ativamente de seu processo de aprendizagem, permitindo que ele tome a palavra, oportunizando que seja responsável.

Além disso, deve-se considerar que uma parte pequena da sociedade brasileira tem contato diário e significativo com o idioma como os professores de inglês de centros de idiomas que têm oportunidade de se circunscrever nessa língua porque é praticamente sua ferramenta de trabalho, sendo assim, muito significativa e usada constantemente.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Patrick. La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet. **Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises**, Paris, França, v. 33, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BENVENISTE, Émile. Problèmes de linguistique general I. Collection Bibliothèque des Sciences humaines, **Gallimard**, Paris, França, 1995 [1966].
- BOLOGNINI, C. Z. **A língua inglesa na escola**. Campinas – São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves, 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro: Editora Companhia de Freud, 2008.
- MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociointeracionista de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- OLIVEIRA, Débora Lopes de; DERING, Renato de Oliveira. BNCC e língua inglesa: reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura. **Hon no Mushi – Estudos Multidisciplinares Japoneses**, v. 3, n. 4, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/article/view/4601> Acesso em: 20 maio 2023.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SILVA, Vera Lucia Teixeira da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **Revista do Departamento de Letras Faculdade de Formação de Professores da UERJ**, São Gonçalo, Rio de Janeiro, ano IV, n. 8, 2004.
- SILVA, Gustavo Ribeiro da; DERING, Renato de Oliveira. Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico. **Revista Humanidades e Inovação** v. 7, n.1, 2020, p. 75-81. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2344> Acesso: 20 maio 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. O professor e a relação com a língua estrangeira: no entremeio da peregrinação e da apropriação. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 18, 2010.

TAVARES, Carla Nunes Vieira; QUINTINO, Isabel Silva Alves. A palavra(não) tomada: enunciação e oralidade no ensino aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Minas Gerais**, v. 19, n. 1, 2019.

Recebido: 02 de agosto de 2023.

Aceito: 17 de agosto de 2023.