



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - CAMPUS CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, CULTURA E IDENTIDADE

EVELYN CRISTINE VIEIRA

Um olhar discursivo sobre a fluência em língua inglesa

CATALÃO
2013

EVELYN CRISTINE VIEIRA

Um olhar discursivo sobre a fluência em língua inglesa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem – nível de Mestrado - da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Grenissa B. Stafuzza.

CATALÃO
2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BSCAC/UFG**

V657o Vieira, Evelyn Cristine.
Um olhar discursivo sobre a fluência em língua inglesa
[manuscrito] / Evelyn Cristine Vieira. - 2013.
145 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Campus Catalão, Departamento de Letras, 2013.
Bibliografia.

1. Linguística aplicada. 2. Análise do discurso. 3. Análise
dialógica do discurso. 4. Língua inglesa. 5. Fluência. 6. Institutos de
línguas. I. Título.

CDU: 81'42

EVELYN CRISTINE VIEIRA

“UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A FLUÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA”

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguagem, Cultura e Identidade.

Aprovado em **25 de julho de 2013.**

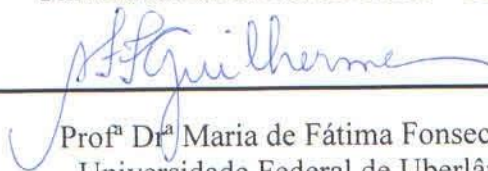
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Grenissa Bonvino Stafuzza
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão



Profª Drª Erislane Rodrigues Ribeiro
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão



Profª Drª Maria de Fátima Fonseca Guilherme
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Dedico a todos os adoradores do maravilhoso
fazer do professor de língua estrangeira e
também aos alunos, que como eu, se
aventuraram pelo misterioso labirinto de uma
outra língua.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha amada família. Aprecio muito a paciência e o apoio dos meus amados pais, Lindomar e Lurdinha, e de minha querida irmã, Blenda. Sem eles, ao meu lado, esse trabalho não seria possível.

Ao meu namorado, Thiago Marques de Carvalho, pela compreensão, apoio e carinho nessa jornada de estudos.

À minha orientadora e amiga, Grenissa Stafuzza, por tão valiosas dicas, orientações, discussões, a partir das quais pude melhor fundamentar meu trabalho. Meu agradecimento a ela é especial, em virtude do desafio que enfrentamos, nós duas, nas etapas para a realização desse trabalho.

Aos meus amigos e colegas de trabalho por suportarem tantas conversas que acabavam por tocar no tema do meu trabalho e na minha jornada de pesquisadora.

Aos alunos e professores de língua inglesa que nos ajudaram ao participar da pesquisa, gravando seus depoimentos para constituição do nosso *corpus*.

Às professoras Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Eriplane Rodrigues Ribeiro por suas valiosas contribuições no Exame de Qualificação e por aceitarem fazer parte da minha banca de qualificação e defesa.

Ao Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, a todos os professores e alunos do mestrado.

A todos os professores e alunos de língua inglesa, que de uma forma ou de outra, foram fonte de minha inquietação inicial (e creio que agora também final) para esse trabalho.

The road not taken

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim
Because it was grassy and wanted wear,
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I,
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Robert Frost.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo inicial verificar como professores e alunos de institutos de línguas enunciam sobre o termo *fluência* relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira (LE). Propomos, para tanto, uma interface entre a Linguística Aplicada (LA), a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a Análise do Discurso de linha francesa (ADF) para fundamentar teoricamente nossa pesquisa. No campo da LA, discutimos os conceitos de língua estrangeira, fluência, as metodologias e abordagens de ensino tradicionalmente utilizadas. No âmbito da ADD, propomos verificar, principalmente, as relações dialógicas que se estabelecem nos enunciados coletados em nossa pesquisa, por entendermos que cada enunciado é um elo na cadeia maior de enunciados, na qual se estabelecem relações de diálogo, conforme Mikhail Bakhtin e os estudiosos do Círculo de Bakhtin. No campo da ADF, pensamos a noção de discurso, sujeito, efeitos de sentido e formações imaginárias, tendo por base os estudos de Michel Pêcheux e também Michel Foucault ao pensar as noções de saber e poder. Nosso percurso para essa pesquisa passou pelo campo de investigação teórica, a partir de autores que compõem a interface aqui proposta, utilização da proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, de Serrani-Infante, 1998) para coleta de dados, transcrição dos depoimentos coletados e análise do *corpus*. Vale pontuar que os participantes da pesquisa são professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, vinculados a institutos de línguas com foco na abordagem comunicativa. Tal recorte nos permitiu verificar, por meio do *corpus* coletado, os lugares discursivos nos quais os sujeitos se inscrevem ao enunciarem sobre fluência, a citar: inscrição na ilusão de completude, inscrição no saber-poder, inscrição no saber-fazer. Dessa forma, propomos a análise da inscrição na gramática, no vocabulário, na possibilidade de domínio de uma LE, na figura do falante nativo, no status acadêmico e/ou profissional almejado pelo conhecimento da LE, entre outros. Foi possível, a partir desse estudo, verificar que a fluência na língua inglesa, enquanto objeto de desejo dos sujeitos professores e alunos, é relacionada exclusivamente à habilidade da fala. Assim, existe um discurso, legitimado pelos institutos de línguas, segundo o qual saber a LE é falar tal LE. A partir desses discursos, outros são produzidos acerca do que seria ensinar, aprender e saber a língua inglesa, e sentidos outros emergem sobre a fluência.

Palavras-chave: 1. Linguística Aplicada. 2. Análise do Discurso. 3. Análise Dialógica do Discurso. 4. Língua inglesa. 5. Fluência. 6. Institutos de línguas.

ABSTRACT

This dissertation aimed at investigating how teachers and students from language schools enunciate about *fluency* related to the teaching and learning process of English language as a foreign language (FL). For this, we used an interface between Applied Linguistics (AL), Dialogical Discourse Analysis (DDA) and French Discourse Analysis (DA) in order to substantiate theoretically our research. In AL area, we discussed the concepts of foreign language, fluency, methodologies and teaching approaches traditionally used. In the scope of DDA, we aimed at verifying, mainly, the dialogical relations which are established in the sequences collected in our research, once we understand that each sequence is a connection in a bigger chain of sequences, in which dialogical relations happen, according to Mikhail Bakhtin and other scholars of Bakhtin Circle. In DA area, we reflected upon the notions of discourse, subject, effects of sense and imaginary formations based on the studies of Michel Pêcheux, and also Michel Foucault with the concepts of knowledge and power. Our path for this research was theoretical investigation, about the authors who compose the interface suggested here, use of AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998) as a methodological tool for data collection, transcription of the data and data analysis. It is important to state that people who took part in our research were teachers and students involved in the English language teaching and learning process, as a foreign language, from language schools which use the communicative approach. This particularity of the research allowed us to see, based on the collected *corpus*, the discursive inscriptions which the subjects do when they enunciate about fluency. It means the subjects, when enunciating about fluency, inscribe themselves in the illusion of completeness, inscription of knowledge-power, inscription in know-how (knowledge and practice). In this way, we present how teachers and students subscribe themselves in grammar, vocabulary, possibility of mastery in a foreign language, the native speaker image or academic and professional *status* desired by the English language knowledge, and others. It was possible to verify, from this research, that fluency in English language, as a desired object, is represented exclusively related to speaking skill. Thus, there is a discourse, legitimized by language schools, according to which “knowing a foreign language means speaking this language”. From these discourses, others are produced regarding what teaching, learning and knowing the English language represent, and other senses emerge about fluency.

Key-words: 1. Applied Linguistics. 2. Discourse Analysis. 3. Dialogical Discourse Analysis 4. English language. 5. Fluency. 6. Language schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
i) Contextualização da pesquisa	9
ii) Ensino nos institutos de línguas e o conceito de fluência.....	12
iii) Metodologias de ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE).....	19
CAPÍTULO I	
DISCURSIVIZANDO A TEORIA PARA PENSAR A FLUÊNCIA	22
1.1 Linguística Aplicada, ensino de Inglês e fluência.....	22
1.2 Análise Dialógica do Discurso (ADD): o <i>diálogo</i> com o <i>outro</i> na busca pela fluência.....	27
1.3 Análise do Discurso Francesa (ADF): <i>efeitos de sentidos do saber-poder</i> fluentemente a LE	41
CAPÍTULO 2	
METODOLOGIA E CORPUS DA PESQUISA.....	47
2.1 A constituição do <i>corpus</i>	48
2.2 A proposta AREDA	50
2.3 Perfil dos participantes	54
CAPÍTULO 3	
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A FLUÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA	58
3.1 Fluência como inscrição na (ilusão de) completude	62
3.2 Fluência como inscrição no saber-poder	82
3.3 Fluência como inscrição no saber-fazer	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICE 1.....	111
APÊNDICE 2.....	113
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

i) Contextualização da pesquisa

Ao analisarmos o contexto atual de ensino de inglês como língua estrangeira¹ em institutos de idiomas², verificamos a partir das definições teóricas encontradas sobre o que vem a ser fluência, a contradição entre aquilo que é apresentado como ideal por autores estudiosos da Linguística Aplicada³ e aquilo que de fato acreditam e fazem os professores de LE na sala de aula como, por exemplo, uma aula voltada para o ensino puramente gramatical. Mesmo ao tratarmos de professores que afirmam ensinar em uma abordagem comunicativa⁴, ainda encontramos resquícios de que dúvidas diversas pairam sobre a prática, no que diz respeito a como orientar de forma efetiva o aluno a alcançar a tão desejada fluência verbal na LE.

Portanto, para uma pesquisa em que o tema decorre da noção de fluência com vistas a problematizar o uso de tal noção, faz-se necessária uma revisão dos conceitos encontrados na literatura – fluência, competência oral, ensino comunicativo –, para posteriormente promover, um contraste com a realidade na qual estamos inseridos, seja como alunos ou professores de inglês como LE. Para tanto travaremos um diálogo teórico com conceitos da Análise Dialógica do Discurso⁵, com as noções de diálogo, enunciado e palavra, além de fundamentarmos a pesquisa também na Análise do Discurso de linha francesa e a já mencionada LA. Acreditamos que tais noções teóricas poderão contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que questionamos se o que é proposto pelos professores em sala de aula (hipoteticamente aquilo que também é vendido pelas escolas de idiomas como sendo “fluência”) se configura como uma competência comunicativa. Essa relevância se dá, uma vez que muitos professores têm como interesse avaliar a relação entre conhecimento linguístico e o desempenho oral do aluno, ou seja, em teoria deve-se analisar,

¹ Doravante mencionada como LE.

² Usaremos “institutos de idiomas”, “institutos de línguas”, “escolas de idiomas”, nesse trabalho, como sinônimos, entendidos como escolas privadas que vendem cursos de línguas estrangeiras, sem considerarmos aqui diferenças do uso desses termos.

³ Doravante mencionada como LA.

⁴ A ênfase dada a essa abordagem e como ela se configura atualmente no ensino de línguas estrangeiras no Brasil será devidamente tratada quando discutirmos sobre as metodologias de ensino de LE.

⁵ Doravante mencionada como ADD.

por exemplo, na medida em que os conhecimentos gramaticais ajudam de fato a comunicação na oralidade do aluno.

Assim, nossa pesquisa tem como foco os institutos de idiomas que ensinam língua inglesa, como LE, em uma abordagem comunicativa. Para tanto, desenvolvemos a pesquisa tendo como base depoimentos gravados de professores e alunos de escolas de idiomas⁶ e, para isso, algumas questões de pesquisa norteadoras do estudo em relação aos sentidos que emergem dos depoimentos dos entrevistados, professores e alunos, sujeitos do processo de ensino e aprendizagem da LE, precisam ser levantadas: i) Em que medida, o vocabulário, dito por muitos professores como importante fator de fluência, pesa no processo comunicativo em inglês?; ii) Qual seria a relação entre a adequação gramatical e a fluência verbal?; iii) Até que ponto o bom uso da gramática facilita a fluência?; iv) Um vocabulário básico impede que haja fluência?; v) E, portanto, de que forma um rico vocabulário implicaria em fluência?

Tais questões devem ser pesquisadas, pois, no uso do idioma, o conteúdo, a informação, torna-se mais importante do que a forma gramatical e, portanto, a correção ocorreria num momento outro e não no momento da produção oral do aluno. Assim, pensar em quais momentos os professores corrigem seus alunos e a maneira como o fazem é uma questão interessante no processo de ensino e aprendizagem de LE, visto que o dizer do professor ao corrigir o aprendiz pode gerar um efeito de sentido diferente do esperado, o que, conseqüentemente, pode interromper a produção oral desejada. Além disso, o objetivo de uma possível correção imediata pode e deve ser revisto, pois, quando o professor baseia-se nos propósitos de uma abordagem que privilegia a produção oral, a comunicação deve estar em primeiro plano, e não o cumprimento de regras gramaticais. No entanto, vale mencionar que a nossa tentativa é chegar às respostas desses questionamentos por meio da análise dos dizeres dos envolvidos em nossa pesquisa. Assim, o foco da pesquisa não envolve gravação e análises de aulas. O que nos interessa, de fato, são as ressonâncias discursivas e os efeitos de sentidos que emergem dos dizeres que compõem o *corpus* coletado.

Para isso, o presente estudo contemplará a descrição e análise dos dizeres expressos nos depoimentos coletados dos professores e dos alunos, de modo que possamos alcançar o objetivo de analisar como tais sujeitos pertencentes a escolas de idiomas concebem a noção de fluência e seu papel na comunicação verbal da língua inglesa como LE.

Vale ressaltar que a maior parte das contribuições para os depoimentos vieram de uma escola de idiomas situada na cidade de Catalão-GO, com exceção de um depoimento de uma

⁶ Tais depoimentos foram coletados com base na proposta AREDA, a qual será devidamente explicitada na seção 2.2 do segundo capítulo.

professora que trabalha com a mesma abordagem em uma outra escola de idiomas que funciona na cidade de Uberlândia-MG. Assim, em relação aos professores, temos seis (06) depoimentos de professores da escola de Catalão e um (01) de uma escola de idiomas em Uberlândia. No que diz respeito aos alunos, temos dez (10) depoimentos e todos os pesquisados são de uma escola situada na cidade de Catalão-GO.

Dessa forma, os sujeitos da pesquisa são os professores e alunos de escolas de idiomas, enquanto que o objeto de estudo centra-se nos dizeres desses sujeitos sobre o que acreditam que seja fluência e sua importância para a comunicação em língua inglesa. Assim, temos como hipótese de pesquisa que a noção de fluência na LE aparece nos dizeres dos professores e alunos de escolas de idiomas, de modo geral, vinculada exclusivamente à noção de *falar a língua inglesa*, produzindo um apagamento das outras habilidades (ouvir, ler e escrever).

A hipótese de nossa pesquisa relaciona-se, além disso, ao fato de a terminologia usada acerca de um processo tão complexo acaba por simplificar a totalidade do mesmo, minimizando questões de fundamental importância que deveriam ser levadas em consideração quando se trata de aprender um idioma, como a questão do sujeito, o entendimento do que é uma LE e, principalmente, a relação de tensão e confronto que se instaura entre o sujeito e a língua nesse processo.

Para a coleta de dados, conforme já mencionado, contamos com professores de duas (02) escolas. Em relação ao perfil das escolas selecionadas, vale pontuar que a principal escola, onde coletamos a maior parte dos depoimentos, trata-se de uma escola de idiomas na qual se ensina inglês, espanhol, italiano, francês, alemão, japonês e português como LE. Tal escola situa-se na cidade de Catalão-GO e está no mercado há 10 anos, inicialmente com o ensino de espanhol, posteriormente inglês e depois aos poucos o ensino dos outros idiomas supracitados, de acordo com a demanda dos alunos. A abordagem metodológica usada em tal escola é a comunicativa para todos os idiomas, dessa forma, o ensino de qualquer LE segue os mesmos princípios.

Vale ressaltar que a ênfase dada a essa abordagem no mercado de escolas de idiomas será devidamente explicada. Somente uma professora é de outra escola de idiomas, situada em Uberlândia-MG, cujo foco metodológico de ensino é o mesmo, tendo como base a abordagem comunicativa e seus princípios. Assim, em relação aos professores, todos eles são graduados ou graduandos em algum curso de licenciatura (a maioria em Letras), têm entre vinte e trinta anos de idade e atuam na carreira há pelo menos dois anos. A ideia inicial era coletar depoimento de dez professores e dez alunos, mas, em virtude da dificuldade de gravarmos

com alguns professores das duas escolas, trazemos aqui o depoimento de dez (10) alunos e sete (07) professores. Em relação aos alunos, convidamos especificamente adolescentes e adultos, sendo que eles deveriam estar matriculados na escola de idiomas, com uma experiência de estudo em inglês mínima de um ano.

Acreditamos que os depoimentos poderão trazer à tona os sentidos construídos quando professores e alunos mencionam a fluência como um fator decisivo para considerarem-se bons usuários da LE. Logo, pensamos que, por meio da análise destes dizeres, poderemos entender em que medida tal conceito é abordado em sala de aula. Além disso, procuramos saber a que fatores tais profissionais e aprendizes associam a proficiência/fluência verbal em uma LE. Buscaremos, assim, analisar os depoimentos proferidos pelos sujeitos envolvidos no processo, tentando perceber as vozes discursivas que aparecem quando eles enunciam sobre fluência, e como tais vozes dialogam nos dizeres de alunos e professores acerca de como eles enunciam sobre o lugar que a fluência ocupa na constituição do sujeito.

ii) Ensino nos institutos de línguas e o conceito de fluência

Sabe-se que a linguagem vai além de um conjunto de regras que ditam como se comunicar. Em relação ao inglês como LE, parece-nos que o uso da língua implica tanto em gerar sentidos e significados, como em obedecer a regras que controlam a comunicação nesse idioma. Logo, desconsiderar as regras não é a solução. Isso significa dizer que ter a habilidade de usar as regras gramaticais a favor da comunicação pode ser um dos caminhos que os estudantes de inglês como LE podem seguir para obter um bom desempenho na comunicação, no entanto, isso não asseguraria fluência. Uma vez que não separamos linguagem e pensamento, podemos questionar quando nosso pensamento mostra que estamos usando uma língua de forma fluente. Para muitos, o fato de “pensar no idioma” seria um sinal de fluência.

O ensino da língua inglesa como LE no Brasil passou por diversas transformações nos últimos tempos. No que diz respeito às concepções metodológicas e representações relativas ao ensino de inglês, as escolas de idiomas, geralmente, optam por uma linha metodológica e baseiam seu ensino em seus princípios e preceitos. Muitas escolas focam no ensino puro e simples de regras gramaticais e com isso satisfazem muitos alunos que acreditam que o uso satisfatório de tais regras lhes garantirá uso efetivo da língua. Outras escolas, por sua vez, tentam vender seus cursos com foco na aplicação de exercícios mecânicos de repetição de frases isoladas, mas desconsiderando o contexto em que elas seriam úteis e também possíveis variações. No entanto, o que talvez ocorra é que muitos institutos de línguas não consigam

definir como a sua metodologia, método ou abordagem implica, de fato, no processo de aprendizagem do aluno.

No que diz respeito à tão aclamada abordagem comunicativa, sabe-se que a mesma tem o foco no gerar sentidos e significados por meio do uso constante da língua estudada. Trata-se, portanto, do que muitos acreditam ser uma “metodologia mais aberta” com o intuito de gerar sentidos a partir da interação dos elementos envolvidos, ou seja, professor, alunos, materiais didáticos, entre outros. Sobre essa questão, Almeida Filho (2008, p. 47) afirma que:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

A abordagem comunicativa é utilizada por vários institutos de línguas, que tem como objetivo inicial propiciar um ambiente favorável para comunicação em LE. No entanto, precisamos verificar a superficialidade que nos é imposta com a simplificação de um processo tão complexo como o de aprender uma LE. “Realizar ações autênticas”, como propõe o autor, equivaleria a que tipo de ação em sala de aula? De que modo e a partir de qual contexto aconteceria a “interação com outros falantes-usuários dessa língua”? Não seria essa uma situação idealizada ou provocada pela ilusão de um ensino comunicativo linear que não seja atravessado pela incompletude de um sujeito social, histórico, ideológico, dialógico, atravessado pelo inconsciente e pelo desejo? O professor ao assumir que concorda com tal abordagem e incorpora à sua prática as ações propostas pelos princípios postulados por ela, negligencia fatores outros, como o próprio sujeito. Como podemos, enquanto professores, saber o real interesse do aluno?

O discurso do qual os institutos de línguas se apropriam, de forma geral, para vender seus cursos propõe o aprendizado da língua estrangeira de uma maneira muito simplificada, propondo facilidade para responder ao interesse imediatista (desejo) do aluno. O que propomos questionar é se essa ingenuidade, ao simplificar o processo de ensino e aprendizagem de uma LE, não traz consequências negativas ao próprio processo, uma vez que muitos alunos após anos de estudos saem frustrados dos institutos de idiomas devido ao insucesso em relação ao aprendizado de uma LE.

Vale lembrar que a abordagem comunicativa, segundo alguns teóricos, não se configura como um método em si, mas tem como base pressupostos teóricos que têm como finalidade orientar o processo de ensino e aprendizagem em uma LE, pois segundo Leffa:

Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso convencionou-se subdividi-lo em abordagem ("approach" em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. (LEFFA, 1988, p. 211).

Nessa visão, o foco passa a ser o potencial comunicativo da linguagem e da língua, privilegiando o uso contextualizado em detrimento da forma sem contexto. Ainda segundo Almeida Filho (2008, p.13), “uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”. Questionamos, então, como alinhar o ensino a partir da abordagem comunicativa à tão sonhada fluência. Segundo Dell Hymes (1979), a tão almejada competência comunicativa em inglês seria o conhecimento assim como a habilidade para o uso da língua, ou seja, a habilidade para se comunicar em inglês. Para o autor, deve-se levar em consideração não apenas os aspectos linguísticos, mas também aspectos sociais e culturais que o falante precisa considerar para usar a língua. Nesse sentido, consideram-se os estudos de Hymes um avanço, uma vez que se distancia do conceito de competência de Chomsky, que enfatiza apenas conhecimento da língua. Para Chomsky, o falante ideal teria um conhecimento perfeito da língua.

Assim, no ensino de inglês como LE, há vários termos considerados conceitos-chave para a temática referente a esse ensino. Entre tais, vamos nos ater ao de fluência, verificando quais significados são atribuídos a tal termo. Além disso, pretendemos pensar como funciona a fluência nessa abordagem comunicativa.

No que diz respeito, primeiramente, ao cenário de aprendizagem de língua inglesa, no geral, verifica-se, por exemplo, que o que os materiais didáticos trazem, na verdade, nada mais são do que pequenos recortes da totalidade do que seria a língua alvo. Ou seja, o que é exposto nos materiais é sempre muito pouco quando comparado à complexidade da língua estudada. Por isso, os alunos, mas, principalmente, os professores deveriam se atentar para o fato de que esse recorte é insuficiente para revelar aos alunos a necessidade de algo mais, de situações de fato comunicativas que nos levariam à tentativa de uso efetivo da língua inglesa. Nesse sentido, Almeida Filho e Barbirato (2000, p. 23) apontam quais seriam tais situações de uso da língua ao discorrerem sobre a abordagem comunicativa

A introdução de pressupostos da abordagem comunicativa na aula de Le desde o final da década de 70 trouxe algumas consequências para a organização das experiências em sala de aula e para a definição dos papéis de professor e alunos de língua. Entre essas mudanças pode-se citar a introdução de trabalhos em pares simultâneos ou pequenos grupos voltados para a realização de atividades comunicativas visando centrar, desse modo, o ensino mais no próprio aluno.

Além disso, considerar que o necessário para o aprendizado de LE é somente uma quantidade de amostras dessa língua para assim poder desenvolver as habilidades de uso da mesma, permitiria, de uma forma simplificada, que os professores e as escolas de idiomas, assegurassem aos alunos quanto tempo seria necessário para se tornarem fluentes. Segundo Almeida Filho (2008, p. 17):

Nesse cenário simplificado de aprendizagem, seria possível dizer a uma pessoa exatamente em quanto tempo ela obteria uma proficiência básica, intermediária ou avançada em uma língua dada. Para saber qual o período necessário à aprendizagem, bastaria calcular o tempo a fim de conciliar os objetivos do aprendiz com o material-amostra de língua e a disponibilidade de tempo para o estudo desse indivíduo.

Concordamos que não se trata de um processo simples, que não poderia ocorrer em um cenário simplificado de estudo da LE. A conciliação entre os objetivos do aprendiz, o material, a abordagem não é algo simples, que garantiria sucesso na aprendizagem e que possibilitaria ao professor assegurar que o aluno alcance fluência obedecendo a um determinado tempo de estudo.

Segundo Krashen (1982), em sua proposta de modelo de aquisição de segunda língua, há a distinção entre aprender e adquirir uma segunda língua. Tal distinção entre aquisição e aprendizagem deve ser levada em consideração quando tratamos de contextos ditos comunicativos pelas escolas de idiomas que se propõem a ensinar uma LE de forma a proporcionar aos alunos um ambiente de comunicação e uso somente da língua-alvo. No entanto, sabemos quão complexa é a relação entre sujeito e linguagem, portanto, não podemos concordar com uma visão que minimiza a relação do sujeito com a LE. O encontro com a LE é um momento de conflito, por isso concordamos com Serrani-Infante (1998) ao mencionar que o encontro com a LE é um confronto, que ocorre tanto na aquisição quanto na aprendizagem, trata-se de um processo de enunciação, uma busca do sujeito para tornar-se enunciador em uma LE.

De acordo com Guilherme (2008, p.10), com base nos estudos de Serrani-Infante (1998), enunciar em LE diz respeito ao processo de produzir, compreender e atribuir sentidos na LE, ou seja, trata-se de um processo mais complexo do que entender simples informações referenciais. Diferencia-se, ainda de acordo com Guilherme (2008), do processo de aquisição

concebido por Serrani-Infante (1998) como um processo em que o aluno teria a capacidade de estocar as informações a que foi exposto, o que a nosso ver, não implicaria em uso e muito menos em sentidos gerados e compartilhados no processo de enunciação.

Nesse sentido, é necessário acrescentar, como Christine Revuz (1998) propôs, um pensamento sobre o processo de ensino e aprendizagem pelo viés do outro, já que a proposta reflete sobre fluência em uma perspectiva que considera o outro, pois quando pensamos fluência, a partir das práticas de ensino de LE considerando seus métodos e abordagens, aqui, em especial o método comunicativo, o outro não existe, ele parece não ser considerado.

Vale lembrar que, segundo Almeida Filho (2008, p. 20), “o próprio contexto comunicativo é um conceito teórico potente que pressupõe outros conceitos correlatos como interação, competência comunicativa, função comunicativa, eventos de fala, propriedade discursiva e uso comunicativo”. Dessa forma, por se tratar de conceitos complexos que articulam elementos diversos e necessários que proporcionam o aprender e o adquirir uma LE⁷, ainda não se conseguiu entender como se montam tais contextos ditos comunicativos que proporcionariam de fato elementos favoráveis para levar o aluno, o professor e a escola ao resultado de aprendizagem de LE desejado. Assim, não se sabe dizer em que medida tais contextos realmente influenciam na aquisição de uma fluência ou pelo menos na ampliação de vocabulário significativo que poderia auxiliar no aumento de fluência ou, talvez, na elaboração de técnicas para que isso ocorresse.

Fluência é, dessa forma, uma noção comumente usada no âmbito do ensino de LE. Além disso, tal termo é frequentemente relacionado à questão da adequação, especialmente quando se trata de um ambiente de ensino comunicativo. Geralmente, o que se ouve por parte dos alunos e dos próprios professores sobre fluência está diretamente ligado à capacidade de proficiência oral. Para fundamentar este conceito de fluência embasaremos a pesquisa nos estudos de Tricia Hedge (1993). Segundo a autora, a partir da definição do dicionário *Chambers Concise Dictionary*, fluência seria a habilidade de escrever e falar uma determinada língua com competência e facilidade. Essa seria uma primeira conceituação para o termo.

Um segundo conceito de fluência mencionado por Tricia Hedge (1993) foi desenvolvido em relação aos objetivos do ensino e à natureza das atividades de sala de aula. Brumfit (1984, *apud* Hedge, 1993) define fluência como o uso natural da língua e define

⁷ De forma simplificada, a distinção entre LE e segunda língua seria baseada no fato de que a língua estrangeira é a língua ensinada em um ambiente outro (outro país) enquanto segunda língua seria a língua ensinada e aprendida em um país no qual aquela língua é falada.

ainda o objetivo da atividade de fluência como sendo o desenvolvimento de padrões de interação de linguagem na sala de aula, que sejam o mais próximo possível daquilo que é usado de forma competente por falantes da língua nativa em sua vida normal. Ou seja, o ideal, segundo este princípio, seria o nível de fluência em que o aluno faria uso da língua estudada tão naturalmente ao expressar-se que isso se assemelharia ao falante nativo daquele idioma. Percebemos a partir do exposto que, na visão de Brumfit, as atividades de fluência dariam aos alunos a oportunidade de, de fato, produzirem e entenderem aspectos da linguagem que de alguma forma eles já aprenderam ou aprendem baseados na forma ou nas atividades de adequação. Segundo Hedge (2000), “o termo ‘fluência’ relaciona-se com a produção de língua e é normalmente reservado à fala. É a habilidade de ligar unidades da fala com facilidade e sem esforço ou lentidão inapropriada, ou hesitação indevida⁸.” (p. 54).

No entanto, nas escolas de idiomas, o que ocorre, por vezes, é que os professores proporcionam atividades que verificam a aprendizagem das formas ou adequações de linguagem, isso quer dizer que a preocupação gramatical acaba sendo privilegiada. Mas as atividades parecem não ser suficientes para o desenvolvimento esperado do aluno. Por isso, discordamos de Brumfit/Hedge por não considerarmos possível a completude proposta pelo processo, como os autores entendem que ocorre. Parece-nos, assim, que ser fluente seria um processo unilateral e como a perspectiva da presente dissertação parte da premissa da natureza dialógica da linguagem, como não considerar o outro no processo de enunciar em uma LE?

Silva (2000, p. 56-57), por sua vez, sobre fluência, afirma que

Como o próprio conceito, as teorias subjacentes às abordagens utilizadas em sala de aula para ensinar fluência permanecem, em sua maioria, não examinadas. Como se fluência não pudesse ser ensinada. Ela emerge como um subproduto do envolvimento e de oportunidades criadas para que isso aconteça, tais como diálogos situacionais, dramatizações, discussões em grupos, debates e simulações, entre outras. A ‘prática’ é que tornaria o aluno fluente. Entretanto, não há indícios de que esta, por si só, faça com que o aprendiz, seja capaz de usufruir dos diferentes tipos de insumo a que é exposto.

Dessa forma, contrapondo a essa unilateralidade proposta, procuramos aqui realizar um estudo que considere as relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados acerca do ensino e aprendizagem de inglês como LE, com base nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2012) para pensar os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso, com base em Pêcheux (2009). Nesse sentido, concordamos com Guilherme (2008, p. 20) quando a autora pontua que

⁸ Tradução minha do original “The term ‘fluency’ relates to language production and it is normally reserved for speech. It is the ability to link units of speech together with facility and without strain or inappropriate slowness, or undue hesitation.” (HEDGE, 2000, p. 54).

(...) a ênfase na oralidade, em alguns casos, configura-se como uma propaganda enganosa e ilusória, porque quando os sujeitos passam a frequentar institutos de idiomas percebem que a competência oral prometida é limitada a práticas estruturais de amostras linguísticas, via de regra, descontextualizadas que são trabalhadas em uso artificiais da língua. Nessa perspectiva, além das outras habilidades, a competência oral é condicionada a uma imposição de ordem gramatical, isto é, de ordem estrutural (morfológica e sintática).

A nossa preocupação é em relação às situações de ensino de LE nos institutos de línguas em que a adequação gramatical é colocada em primeiro plano, enquanto a fluência torna-se algo secundário. Acredita-se que o professor tem que ser fluente, no entanto, questiona-se em que medida essa fluência realmente irá contribuir para as atividades que desenvolvam ou pelo menos criem ambientes para o exercício da fluência por parte dos alunos na LE estudada. E, além disso, que essa fluência faça com que eles se tornem enunciadoreis na LE, inscrevam-se na LE.

Não podemos negar que essa também é uma discursividade construída com base no discurso dos institutos de idiomas. O conceito de fluência nas escolas de idiomas funciona porque tais escolas vendem aquilo que os consumidores querem: uma fluência idealizada e que pode ser alcançada em pouco tempo. Assim, nesse contexto, tal discursividade é incorporada à voz do sujeito aluno, do sujeito professor e dos institutos de idiomas, uma vez que parecem concordar com tal possibilidade. Além disso, pensamos que os institutos de idiomas destacam-se na “incorporação” bem como na promoção e circulação de tal discursividade.

Verificamos, assim, a necessidade de entendimento, por parte dos alunos, dos professores e dos institutos de idiomas, que enunciar em LE compreende mais que um processo de simples aquisição de regras gramaticais, sendo, sobretudo, um processo conflituoso com o desejo de “domínio da LE”, um processo que não pode desconsiderar por completo a língua materna⁹, pois o aluno é um sujeito da LM. Logo, de acordo com Guilherme (2008):

Enunciar oral e significativamente em uma língua estrangeira constitui, pois, um processo estreitamente ligado a inscrições identificatórias na discursividade da língua-outra e tal processo decorre das identificações e das desidentificações vivenciadas pelo sujeito em relação à LE e também em relação à sua língua materna. (GUILHERME, 2008, p. 6).

⁹ Doravante LM.

É preciso considerar também que os institutos são espaços artificiais com o propósito de simulação, portanto, a aula também é artificial. Sendo assim, o professor não tem controle do aprendizado, daí a necessidade de procurarmos entender como os institutos de idiomas vêem o sujeito e a língua, especificamente a LE, bem como os próprios envolvidos no processo (principalmente professor e aluno) entendem a relação sujeito e língua.

iii) Metodologias de ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE)

Esse espaço reserva-se à pesquisa das principais metodologias usadas para o ensino de LE atualmente, assim como o percurso pelo qual o processo de ensino e aprendizagem de LE passou. Nesse sentido, discorreremos sobre as principais metodologias usadas no Brasil para o ensino de inglês como LE, tais como o método áudiolingual, a abordagem comunicativa, a interacionista e a instrumental, apontando de maneira sintetizada seus princípios e técnicas básicas. Tal percurso faz-se necessário para entendermos como chegamos ao ponto em que a abordagem comunicativa quase que predominantemente se inseriu nos institutos de línguas, mas também entender seus princípios e fundamentos para averiguarmos como os mesmos influenciam as concepções dos alunos e professores acerca de vários conceitos ou termos usados frequentemente nas escolas de idiomas, em especial, aquele que se constitui foco do estudo: a noção de fluência.

Primeiramente, é preciso conceituar o termo metodologia. Almeida Filho (2007, p. 63) afirma que “Compreende-se por metodologia a pedagogia de ensino de língua(s), ou seja, um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma LE e que são explicáveis por um feixe de pressupostos”. A partir desse conceito houve a abrangência e incorporação de outros, o que passou a constituir a chamada abordagem. Assim, de acordo com o mesmo autor *abordagem* trata-se de um conceito

(...) mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 63).

Dessa forma, pela complexidade do termo e sua abrangência é que acreditamos que muitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente professores de

escolas de idiomas, podem não diferenciar bem e compreender as especificidades da abordagem, uma vez que representações, para citar um item que é levado em consideração quando se trata de abordagem, são fatores que determinam o modo de aprender ou ensinar uma LE.

Quando notamos, por exemplo, a importância que um professor dá ao fato de ter uma experiência no exterior para depois dar aula de inglês, precisamos investigar em que se baseia essa memória discursiva e, conseqüentemente, tentar visualizar como isso pode interferir no processo de ensino da LE, uma vez que também muitos alunos acreditam que a experiência no exterior seria um requisito para se aprender de forma mais efetiva uma língua. Nesse aspecto, pretendemos relacionar tal estudo com o funcionamento das formações imaginárias pontuadas por Pêcheux (2009), a fim de discutir como os alunos representem a si mesmos e os outros, professores, alunos outros, falantes nativos, no processo de aprendizagem de inglês como LE.

Liberato (2010) faz um resumo dos princípios e técnicas dos principais métodos ou abordagens usadas atualmente para o ensino de LEs. Segundo o autor, o método áudiolingual foi desenvolvido nos Estados Unidos e tem como princípio a imitação e repetição de um modelo. Dessa forma, as frases vêm prontas no material didático e são repetidas pelos alunos. Além disso, exercícios de substituição são comuns, baseados em padrões da língua, normalmente com um enfoque gramatical. Por isso, o vocabulário acaba sendo menos importante do que a forma, uma vez que o enfoque maior é na estrutura da língua. No entanto, pressupõe-se que o aluno aprenda a partir dos exemplos, deduzindo as regras e não memorizando as mesmas. Nesse método, as habilidades orais e auditivas são as mais exploradas.

Ainda segundo Liberato (2010), a abordagem comunicativa, por sua vez, tem como objetivo basear seu ensino no uso da língua a fim de executar funções diversas em contextos sociais. O objetivo é ensinar o aluno a comentar, argumentar, concordar, discordar, fazer-se entender, sempre levando em consideração o interlocutor. Um dos princípios é usar a linguagem autêntica em contextos reais, por isso a preocupação com materiais autênticos (revistas, filmes, jornais etc.). A língua alvo não é somente o objeto de estudo, mas também o meio pelo qual se estuda tal língua. Dessa forma, a relação com a LM e, por conseguinte, a tradução, não são normalmente aceitas em sala de aula. No entanto, vale lembrar que, quando se pensou na formulação da abordagem comunicativa, a LM não somente era considerada, como também seu uso era permitido.

Além disso, segundo Mascia (2003, p. 217) “a concepção de língua no Comunicativo é de um instrumento de comunicação e interação social, tendo como objetivo desenvolver no

aluno a competência comunicativa”. No entanto, a competência comunicativa como foi pensada nesse momento de mudanças teóricas no paradigma no ensino de línguas considerava que tal competência englobaria as quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) a serem desenvolvidas.

Já a abordagem interacionista propõe que o conhecimento se dá através das relações sociais, isso em sala de aula quer dizer na relação professor- aluno, aluno-aluno e aluno-objeto, tendo como objeto de estudo tais relações. Gêneros textuais variados e jogos são usados levando sempre em conta o conhecimento prévio do aluno. Além disso, a construção do conhecimento se dá a partir de uma problemática, uma polêmica, com o objetivo também de desenvolver uma postura crítica dos alunos.

A abordagem instrumental nasceu de necessidades bem específicas e, segundo Liberato (2010), apresenta-se mais como uma proposta do que de fato uma abordagem. O foco nessa proposta é a necessidade do aluno. No Brasil, é mais usada com foco na habilidade de leitura e consequentemente interpretação e escrita de textos. No entanto, a abordagem instrumental pode ser utilizada com vistas a melhorar qualquer uma das habilidades em específico. A primeira iniciativa é levantar as necessidades do aluno e propor um ensino que atenda aos seus interesses. Além disso, a língua alvo é normalmente usada apenas como objeto de estudo. Assim, a tradução e o uso da LM são permitidos, uma vez que se considera que aprender uma língua não é a primeira experiência dos aprendizes, não desconsiderando assim a LM.

Vale mencionar que no Brasil o projeto ESP (Inglês para fins específicos) de Antonieta Celani surgiu na década de oitenta, a fim de atender a demanda nas universidades, visto que havia a dificuldade de encontrar textos traduzidos e daí a necessidade de melhor acesso a tais textos. A partir do projeto, que investigou as necessidades, foi dado o enfoque à habilidade de leitura, por meio da implantação da disciplina Inglês Instrumental no currículo de vários cursos universitários a fim de que os alunos lessem textos de sua área acadêmica. Ressaltamos ainda que os institutos de línguas também oferecem cursos de inglês instrumental a fim de preparar o aluno para provas de vestibulares, concursos, provas de mestrado ou doutorado em que precisam da habilidade de leitura em textos acadêmicos.

CAPÍTULO I

DISCURSIVIZANDO A TEORIA PARA PENSAR A FLUÊNCIA

1.1 Linguística Aplicada, ensino de Inglês e fluência

Nesse espaço propomos discutir a que se dedica a Linguística Aplicada e como ela tem se relacionado com os estudos de LE. Dessa forma, embasamos o estudo em pesquisadores da LA para pensar o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE. Para tanto, algumas noções teóricas são de fundamental importância para delinear o cenário atual de ensino de LEs e, mais que isso, perceber as implicações de tais noções no processo de ensino e aprendizagem. Por isso um percurso teórico se faz necessário para melhor entendermos o que significa língua estrangeira, fluência, competência oral, ensino comunicativo, metodologias. Vale ressaltar que tais conceitos serão devidamente abordados ao longo de nossa discussão.

A LA tem se dedicado a questões muito mais amplas do que se propôs a fazer no passado, uma vez que tal campo de estudo surgiu voltado ao ensino de línguas, principalmente com foco em LE. No entanto, a abrangência do campo foi inevitável uma vez que a LA sempre se configurou como uma área do saber disposta a estabelecer diálogos com outras áreas, o que só permite o enriquecimento de suas pesquisas. Dessa forma, é comum vermos estudos entre a LA e outros campos do saber como propomos com a Análise do Discurso Francesa (ADF) e a Análise Dialógica do Discurso (ADD), uma vez que tais áreas levam em consideração os aspectos sociais do uso da linguagem. Acreditamos que esse diálogo teórico será de grande contribuição para nossa pesquisa, uma vez que os estudos de Bakhtin e seu círculo, por exemplo, tiveram como fonte principal de estudo a linguagem e a LA, por sua vez, segundo Almeida Filho (2007, p. 17) “é uma área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social”. Além dos autores citados, vale mencionar os renomados trabalhos de Celani (1992), Coracini (2007) e Bohn (2005), cujas discussões têm sido de fundamental importância para os novos caminhos em que a LA tem se aventurado na tentativa de ser cada vez mais um campo de saberes transdisciplinares, que propicie o diálogo contínuo e profícuo entre diversas áreas.

No campo da LA, embasamos a pesquisa nos estudos de Almeida Filho (2007, 2008) ao tratar das metodologias e especialmente da abordagem comunicativa, Moita Lopes (2006) ao traçar os novos caminhos que a LA tem seguido ao propor diálogos constantes com outras áreas de conhecimento, com a certeza dos ganhos daí advindos, assim como Guilherme

(2008) ao tratar da competência oral enunciativa em língua inglesa pela interface entre a LA, ADF e ADD, e Silva (2000) ao tratar da problemática acerca da fluência, ao afirmar que a noção de fluência tem sido comumente aceita sem investigações.

Acreditamos, primeiramente, na importância desse percurso teórico de noções que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de LE, mas não necessariamente são vistas com clareza pelos envolvidos. Nesse sentido, nossa preocupação é como os professores entendem teoricamente essas noções, uma vez que acreditamos que elas têm implicações diretas em sala de aula. Muitos alunos apresentam, por exemplo, uma ansiedade exagerada no que se refere ao tempo para se aprender uma LE e desejam falar como um nativo. Nesse caso, é preciso pensar sobre a relação entre a teoria e a prática, os discursos constitutivos dos discursos professores e dos alunos, a inscrição discursiva dos professores e alunos, como ocorre e qual é a tomada de posição desses envolvidos, além da concepção de língua e sujeito.

Ao concebermos o encontro com a LE como um embate, pensamos que o professor precisa gerenciar o conflito em sala de aula, lidar com o estranhamento do aluno frente a LE. Obviamente, não se trata de uma tarefa fácil, como parecem apontar alguns estudos que simplesmente afirmam que o professor é mediador do conhecimento. Uma vez que sabemos que se trata de um processo de descoberta, inscrição na língua do outro e de conflitos, como o professor poderia ajudar? Ao propormos lançar um olhar pelo viés discursivo sob o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, procuramos investigar as discursividades que permeiam esse processo.

Almeida Filho, ao tratar das teorias relacionadas ao processo de aprendizagem de LE, assume que

Mesmo uma teoria abrangente como a de Krashen (1982), que articula elementos necessários para a aprendizagem e a aquisição de línguas, não nos fornece ainda indicações concretas e inequívocas de como se armam contextos comunicativos ricos que favoreçam os resultados de aprendizagem desejados. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 21).

A partir desse pensamento é que não podemos negligenciar as variáveis envolvidas no processo de aprender uma LE e minimizar tal processo, baseando-nos em um material dito comunicativo e até mesmo em atividades que são elaboradas a fim de permitirem o uso da língua, pois sabemos que não existem receitas e as atividades não funcionam da mesma forma em relação a alunos e contextos diferentes. Assim, as necessidades desses alunos devem ser levadas em consideração e a partir disso devem ser elaboradas atividades que tenham

significado para, naquele contexto, possibilitar que o aprendiz se torne enunciador na LE, permitindo que ele se inscreva na discursividade da LE.

Sabemos que o sujeito da aprendizagem é o sujeito da tensão, um sujeito de contradições e um sujeito da falta, um sujeito incompleto. Ele busca no momento de aprendizagem suprir toda essa falta, como se isso fosse possível, quando o aluno não aprende da forma que pensa ser a mais completa, ele se sente frustrado. O entendimento dessa incompletude é de fundamental importância para que o professor, mas, principalmente para que o aluno consiga entender que a incompletude faz parte da constituição dos sujeitos. O risco que se corre, nesse sentido, é que o aluno com base em sua falta, sua incompletude busque justificativas para seu insucesso no processo de aprendizagem da LE. Com base nos estudos da ADF, sabemos que o sujeito tem a ilusão de completude, o que acaba por colaborar por uma maior cobrança de si mesmo. Por isso, nossa justificativa da interface entre a LA e ADF e ADD, uma vez que o sujeito entendido pelo viés discursivo difere do aprendiz na LA.

No entanto, alguns autores da LA, como Almeida Filho (2007) aqui citado, parecem discursivizar a figura de um aluno ou aprendiz, mas o mesmo não é considerado um sujeito e sim um receptor de um conhecimento, já no âmbito dos estudos discursivos o aluno é visto como um sujeito a quem falta alguma coisa. Assim, em nosso estudo, questionamos se o sujeito não se inscreve na falta da idealizada fluência. E se isso acontece, como o professor vê esse sujeito e qual concepção de sujeito e linguagem o próprio professor tem, uma vez que acreditamos que tais concepções impactam diretamente em sala de aula.

Nossa experiência, em institutos de idiomas, tem nos trazido relatos frustrados de alunos e professores em relação ao processo de aprendizagem de inglês como LE. Os alunos estão frequentemente preocupados com o tempo de dedicação necessário para se aprender o idioma: os alunos questionam, assim, quanto tempo eles precisam para falar inglês. Esse primeiro fator, o tempo, já é um item complicador no processo, uma vez que sabemos que não são quantos anos o aluno passa na escola de idiomas que lhe assegurará o aprendizado da língua. Infelizmente, muitos acreditam que o processo se reduz a isso. Outro posicionamento comum dos alunos é creditarem a responsabilidade do aprendizado ao professor, um professor fluente.

A partir disso é que precisamos de estudos para repensar o papel do professor, do aluno, da escola, da metodologia usada no processo de aquisição de uma LE. Cada um desempenha um papel e tem sua parcela de contribuição, por isso o sucesso ou insucesso não pode ser atribuído a um desses itens. Nesse sentido concordamos que

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relação com os outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadores de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 15).

Concordamos com a citação acima, uma vez que pensamos que aprender uma língua significa ser capaz de atribuir sentidos, ou seja, o aluno é capaz de ser um enunciador na LE. Além disso, a relação com o outro é de fundamental importância, pois sabemos que os movimentos de alteridade são inerentes ao processo de interação verbal e, portanto, ao processo de aprendizado de uma LE. Stafuzza (2004, p. 156-7), ao tratar do processo de interação verbal postulado por Bakhtin/Volochínov (2012), pontua que

A elucidação do que vem a ser o processo de interação verbal encontra sua explicação primeira na teoria da expressão. Tendo-se a expressão como tudo aquilo que se exterioriza, de alguma forma, a partir da consciência interior do sujeito-interlocutor diante do OUTRO, utilizando, pois, um código de signos exteriores de conhecimento mútuo, conclui-se, que, em primeira instância, a expressão possui duas faces, ou seja, uma interior – designada pela consciência – e outra exterior – o ato do sujeito expressar-se para o OUTRO ou para si mesmo.

Isso nos leva a entender que o aluno ao tentar se comunicar na LE considera a si mesmo e ao outro, o professor, o aluno, o nativo (e a imagem que tem deles) e nessa perspectiva entendemos que o discurso do outro constitui o sujeito. Por isso, Stafuzza (2004, p. 158) explica que em um processo de interação verbal “a palavra procede de alguém e dirige-se a alguém, definindo o locutor em relação ao OUTRO”. O aluno, assim, enquanto locutor pode definir o professor, o nativo como o outro e isso certamente trará implicações para o processo de enunciação em LE. Trata-se de compreender as condições de produção do discurso no momento de enunciar e a presença do outro.

Sendo assim, questionamos se seria possível “desestrangeirizar” a LE como propõe Almeida Filho (2008), pois, pelo viés discursivo, pensamos se o que se propõe não seria uma inscrição na LE tão complexa e profunda que sustentaria uma ilusão de completude do sujeito (aluno) ou do professor ao propor essa possibilidade como alcançável. Isso porque não podemos negar que a LE sempre terá seu lugar de LE e não o de LM.

Não se trata, portanto, de um processo simples de aquisição de LE, trata-se de um processo complexo que precisa ser melhor entendido para que se possa questionar as formas de se fazer. Não podemos simplificar o processo de aprendizagem de uma LE, pois a própria constituição dos sujeitos é complexa e sabemos que a relação dos sujeitos com a língua também é.

Os professores, por exemplo, precisam de embasamento teórico que lhes permita ajudar os alunos e não simplesmente concordar com o insucesso sem causa aparente ou com comportamentos omissos. Há professores que afirmam que os alunos não aprendem porque não nasceram com a aptidão para aprender uma LE e isso nos leva a questionar qual posicionamento é esse, que segrega aqueles que conseguem aprender e os que não conseguem. Além disso, a relação teoria e prática precisa ser pensada de forma crítica, uma vez que sabemos que nem sempre o conhecimento teórico é suficiente para que o professor saiba lidar com todas as variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de LE. Sabemos, também, que a própria LA já foi questionada ao fazer circular o discurso de que a teoria seria o único e primordial elemento balizador da prática, pois sabemos que nem sempre a teoria baliza a prática.

Discursos como esses desconsideram a constituição dos sujeitos (professor e aluno), assim como as concepções de linguagem que os mesmos têm. Há professores que afirmam que o aluno tem uma aptidão para a língua, ao afirmar isso ele baseia-se em uma concepção de sujeito de linguagem, segundo a qual o sujeito seria um indivíduo sem história, desconsiderando o social. No entanto, entendemos que, ao se tratar do processo de ensino e aprendizagem de LE o centro desse processo deve ser o sujeito e não a LE, como parece sugerir a discursividade proposta pela abordagem comunicativa, amplamente aceita pelos institutos de línguas e praticada de acordo com as normas de mercado.

Nesse sentido, concordamos com Rajagopalan (2006, p. 165) quando discorre sobre os caminhos que LA tem tomado.

Felizmente, está se formando o consenso entre pesquisadores em LA de que cabe a ela não mais atuar simplesmente como instância mediadora entre, de um lado, uma linguística feita à margem dos anseios populares, e do outro lado, um sociedade que clama por soluções prática (...), mas *intervir* de forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas. Dito de outra forma: a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não continuar esperando em vão que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado, pronto para ser “aplicado”.

A discussão que aqui propomos não se trata da aplicação de teoria(s) relacionada(s) à temática do presente estudo, propomos uma maneira de intervir na problemática de ensino de LE nos institutos de idiomas, a partir do questionamento e reflexão acerca de questões consideradas relevantes, como a inscrição discursiva dos sujeitos alunos e professores sobre o que seria saber uma LE, nesse caso, o inglês.

De acordo com o objetivo da pesquisa é que trazemos a inscrição na LA como uma área que tem se reconfigurado e por corroborar para nosso intento, a saber: discutir o ensino da LE a partir da natureza social da linguagem. Por isso, compactuamos com Fabrício (2006, p. 48) ao afirmar que

A LA se encontra em um momento de revisão de suas bases epistemológicas, a reboque da compreensão

- 1) de que, se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) de que nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) de que há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos.

Diante disso, concordamos com a necessidade de uma LA como prática investigativa e questionadora, que propõe problematizar questões de uso da linguagem, seja na LM ou nos estudos acerca das LEs, como aqui propomos.

Por questões como as expostas é que se justifica uma filiação na LA com o intuito problematizar mais profundamente o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE com foco na fluência, buscando uma interface com os estudos discursivos, com base na ADD e ADF para melhor fundamentarmos a discussão.

1.2 Análise Dialógica do Discurso (ADD): o *diálogo* com o *outro* na busca pela fluência

Ao pensar no embasamento teórico que a Análise Dialógica do Discurso oferece aos estudos da linguagem, tendo como foco o pensamento da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, entendemos que a discussão acerca da natureza da linguagem e suas características são de interesse da presente pesquisa para a análise que pretendemos.

Logo, ao estudar algumas teorias do discurso¹⁰, estabelecemos distanciamentos entre autores, uma vez que cada um delineou seus interesses de estudos partindo de diferentes inquietações e com objetivos também distintos. Os estudos do Círculo de Bakhtin não intencionaram elaborar uma teoria do discurso, no entanto, trabalhamos com as noções advindas das teorizações dos pensadores do Círculo que muito contribuem para pensar o discurso em uma extensão teórica. Sabemos que nos estudos do discurso da ADF, por

¹⁰ A presente pesquisa orienta-se pelas teorias do discurso (ADF e ADD), mas estabelecemos distanciamentos entre as mesmas.

exemplo, Bakhtin e as ideias do Círculo tomaram um lugar de maior importância na terceira fase¹¹.

Ao pensar e estudar a natureza da linguagem, o Círculo o faz a partir de uma concepção dialógica. O diálogo é o tema central na filosofia da linguagem teorizada pelo Círculo de Bakhtin: a partir da noção de diálogo, é possível perceber a dificuldade de uma única ciência – linguística – que tentava dar conta de fenômenos tão complexos quanto aqueles que envolvem o uso da linguagem. Por isso, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2012), encontra-se uma crítica mais contundente e direta à linguística nos moldes estruturais propostos por Saussure em seu *Curso de Linguística Geral*. Tal crítica se deu pelo fato de que a Linguística, ao escolher seu objeto de estudo, a língua, deixa de ter acesso a um todo maior que envolve outros aspectos, como o social, o histórico, o político e o cultural. Assim, no âmbito da translinguística¹² seria possível considerar o discurso como objeto de estudo, e não mais somente a língua. Por isso, Bakhtin propõe o estudo dos enunciados, que tomam valor no processo de comunicação.

Torna-se interessante, portanto, a partir disso, pensar como os enunciados se relacionam com a realidade da vida, estabelecendo vínculos ininterruptos com o passado, com o presente e com o futuro.

Vale ressaltar que a aproximação entre a Análise do Discurso Francesa (ADF) e o Círculo de Bakhtin que fazemos é cuidadosa, uma vez que observamos que algumas noções pensadas pelo Círculo são noções operacionais para a ADF, que organizam metodologicamente suas análises de discursos; no entanto, o Círculo de Bakhtin produziu, sobretudo, filosofia da linguagem, um aparato epistêmico para se pensar na e sobre a natureza da linguagem e seu uso. Essa preocupação coincide com o objetivo de verificarmos alguns enunciados dos sujeitos pesquisados, a fim de melhor entender o funcionamento dos dizeres desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem de LE no que diz respeito ao tema da fluência. Por isso, faz-se necessário pensar no funcionamento social e, portanto, político e ideológico desses enunciados.

Para melhor pensar nas formulações e entrelaçamentos entre os enunciados, a perspectiva dialógica da linguagem justifica-se como um meio de verificar a natureza dos enunciados e as relações que os mesmos estabelecem socialmente. Logo, ao pensar na teoria

¹¹ Ver especialmente PÊCHEUX, M. “A análise do discurso: três épocas”. In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2010, p. 307-315.

¹² *Translinguística* seria a denominação da filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo, cuja preocupação não era a língua como sistema fechado, mas sim a fala viva e interativa, como enunciação.

dialógica da linguagem do Círculo, podemos considerar o diálogo como inerente a todo e qualquer discurso. É possível perceber, por exemplo, nos enunciados proferidos pelos sujeitos da pesquisa, professores e alunos de escolas de idiomas, os quais partem de seus respectivos lugares discursivos, que os sujeitos revelam múltiplas relações dialógicas vivenciadas com a LE e tais relações, por sua vez, revelam sentidos, sobretudo, sobre a noção de fluência. Acreditamos que tais relações dialógicas somente são percebidas dessa forma devido às condições de produção desse discurso, pois sabemos que são professores e alunos de institutos de idiomas, ou seja, espaços legitimados no Brasil – pelo discurso pedagógico da ineficiência do ensino regular de LE nas escolas, pelo discurso econômico de mercado etc. – para aprendizagem das LEs. O próprio discurso de que “na escola regular não é possível aprender uma LE” colabora para a legitimação dos institutos de idiomas.

Tais lugares discursivos – e o próprio discurso – só são possíveis, uma vez que se trata do social, da interação social entre os sujeitos. Nesse ponto é que se encontra o diferencial da perspectiva bakhtiniana da linguagem em relação à Linguística estruturalista formulada a partir dos estudos de Saussure.

Concordamos que uma abordagem que considere a forma de se usar a linguagem não pode desconsiderar a questão social e todas as implicações que as situações sociais trazem para o uso das formas da linguagem.

Bakhtin/Volochinov¹³ (2012), ao tratar do processo de interação verbal, iniciam a discussão a partir do conceito de expressão. A esse respeito os autores pontuam que se trata de “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com ajuda de algum código de signos exteriores” (p. 115). Dessa forma, entendemos que a expressão está vinculada ao que é interior e também ao que lhe é exterior. Por isso os autores afirmam também que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*” (p.116, grifos do autor).

Nesse sentido, há necessidade de se considerar a palavra como ponte, uma vez que o enunciado produzido parte de alguém, inserido em uma situação social, e é também dirigido a alguém com uma intenção. Bakhtin/Volochínov (2012) colocam a palavra como ponte de

¹³ Vale ressaltar que a comunidade acadêmica vem debatendo sobre a questão da autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ser exclusivamente de V. N. Volochínov. No entanto, por uma questão didática e de respeito e respaldo às edições da obra, ao nos referirmos a Bakhtin como autor de tal texto, nos estendemos também a Volochínov.

interação entre locutor e interlocutor. Portanto, o uso da palavra não pode negligenciar sua natureza social¹⁴.

Retomamos aqui a relevância de um estudo da linguagem que não exclua o sujeito, as questões e relações sociais, uma vez que elas são determinantes sobre o que se diz, onde se diz, quando se diz e por meio de qual forma. Uma ciência que prioriza somente a forma, o sistema linguístico, não daria conta de tratar da complexidade dos processos enunciativos.

Bakhtin pontua a relevância de ter como base a ideia de que a língua é, antes de tudo, social. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, encontramos:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 125-126).

A partir disso, podemos pensar como a interação verbal ocorre por meio das enunciações, que por sua vez, são de caráter social. O fenômeno da interação social é visto pelos autores como constituinte da “realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.127). As pessoas se comunicam por meio de enunciações que se vinculam, inevitavelmente, às questões sociais. Diante dessa realidade, torna-se imperativo considerar o funcionamento da língua em uma perspectiva dialógica, já que ainda segundo os autores:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.127).

Assim, a partir dessas considerações, nota-se que diálogo é uma noção central nas discussões do Círculo de Bakhtin. Assim, noções como diálogo e dialogismo são comumente tomadas por empréstimo do Círculo de Bakhtin para pesquisas em Análise do Discurso de

¹⁴ A noção de palavra (enquanto signo ideológico) em Bakhtin se aproxima da noção de discurso (enquanto efeitos de sentidos) em Pêcheux. A partir da interpretação revela-se a multiplicidade de sentidos, pois não há verdade única e sim sentidos diversos.

corrente francesa e, atualmente, as mesmas já aparecem em pesquisas em LA, que propõem assim, um estudo no entremeio entre LA, ADF e ADD.¹⁵ Para Bakhtin/Volochínov (2012), a linguagem se dá através do diálogo. No entanto, sabe-se que o termo diálogo é usado em um sentido restrito e, por vezes, confundido com o diálogo do cotidiano.

O que nos interessa por enquanto, ao discutir a problemática que envolve ensino e aprendizagem de inglês como LE sob o tema da fluência, é a interface que estabelecemos entre a LA e a ADD para a fundamentação do trabalho, uma vez que propomos pensar fluência pelo viés da noção de enunciação e processo de interação verbal. Nesse sentido, pensamos que o diálogo entre essas áreas pode vir a ser uma orientação teórico-metodológica para as inquietações que balizam a temática da pesquisa, tal seja, o que o sujeito aluno e o sujeito professor entendem por *fluência* e como enunciam sobre tal noção. Por isso, propomos uma interface que funcione como norte teórico-metodológico para a análise dos dizeres coletados para a pesquisa.

Entendemos que a interação verbal, como proposta por Bakhtin/Volochínov (2012) nos ajudaria a pensar a fluência, entendida no senso comum como capacidade de comunicar uma mensagem ao interlocutor, pois os autores entendem a palavra como território comum do locutor e do interlocutor no processo de interação verbal. Além disso, saber quem é o interlocutor traz toda uma significação para o processo da interação verbal, por isso relacionamos com a questão da fluência, ao questionarmos quem é o interlocutor: seria outro aluno, o professor ou um falante nativo? Consideramos a imagem que se constrói desse interlocutor, pois, segundo Bakhtin/Volochínov (2012), não poderia haver um interlocutor abstrato, que interfira no processo enunciativo na LE. Por isso, é impossível pensar a língua e os sentidos sem considerar o processo de interação verbal.

Ao inscrevermos a pesquisa na ADD, lembramos que o aluno, ao comunicar-se em uma LE, inscreve-se em uma instância discursiva para fazer uso dessa língua. Bakhtin/Volochínov (2012, p. 16) afirmam que a língua é determinada também pela ideologia, assim como o pensamento também o é. O filósofo russo postula, ao tratar da assimilação ideal de uma língua, que se deve considerar essa aquisição quando se trata da linguagem no sentido de contextos possíveis de uso das formas aprendidas.

Qualquer discurso, por mais que parta de um locutor único para um interlocutor também único, é, inquestionavelmente, dialógico e nunca monológico, ou seja, todo discurso é, por natureza, dialógico. O diálogo é parte constitutiva de todo e qualquer discurso, portanto,

¹⁵ Ver, por exemplo, Guilherme (2008).

não existe discurso neutro ou individual, visto que um discurso é sempre composto de outros discursos já-ditos ou já ouvidos. Assim, segundo Bakhtin/Volochínov (2012), a natureza da palavra é dialógica. Portanto, cada palavra que se usa está dotada de vínculos consigo mesma e com o outro, pois é um produto de interação entre locutor e ouvinte, mas tal interação é totalmente determinada pelas relações sociais. Segundo o autor “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 99).

No âmbito da sala de aula de LE, por sua vez, as relações sociais são explícitas e trazem implicações para o uso do idioma alvo e também para a forma de interação entre aluno e professor. O professor aparece ainda como uma figura que detém todo o saber, a fluência do idioma e, por conseguinte, aquele que “domina” a língua ensinada. Além disso, a forma como o professor concebe a fluência na LE faz com que sua prática em sala de aula seja balizada por tal concepção. Se o professor atuar numa vertente enunciativa, tendo como base uma concepção enunciativa de fluência, por exemplo, sua prática será balizada com foco na construção do sentido e nas condições de produção do discurso. O foco não será, portanto, na acuidade linguística, na idealização de uma pronúncia perfeita.

Nesse sentido, vale pontuar o conceito de “mentalidade de ensino”, pensado por Santos (2000), para discutir como o professor se constitui como tal e como tal constituição interfere no processo de ensino, uma vez que sabemos que o professor tem vinculações teóricas que estão diretamente relacionadas ao seu modo de ensinar. Segundo o mesmo autor, essas vinculações revelam, entre outras questões, o perfil do educador e sua proficiência na língua. Por isso, o conceito de “mentalidade de ensino” diz respeito às

[...] vinculações teóricas do professor, conscientes ou não, sobre o que é interagir com aprendizes; sobre como encaminhar amostras de conhecimento ou ainda, sobre o que se constrói com a exposição crítica a essas amostras, na relação com esses aprendizes (SANTOS, 2000a, p.77).

Ao refletir sobre as consequências dessas vinculações, Santos (2000a) revela que os professores se circunscrevem em três vertentes de atuação, com base na natureza filosófica, sócio-psicológica, cultural e linguística, pois todas essas incursões teóricas interferem no modo de pensar e agir no processo de ensino e aprendizagem. As vertentes de atuação são divididas em formalista, funcionalista e enunciativa.

Guilherme (2008), com base em Santos (2000a), reúne de forma esquemática alguns traços de cada tipo de educador em suas vertentes de atuação.

A autora pontua que o educador formalista preconiza o ensino da mecânica da língua que depois será reproduzida pelos alunos; pauta seu ensino nos manuais didáticos, entende a oralidade como anterioridade na construção de sentidos na sala de aula; avalia por meio de exercícios estruturais fechados, penaliza pelos erros; não flexibiliza o uso da LM em sala de aula; entende a sala como espaço de aquisição de estruturas linguísticas e se circunscreve em uma atitude positivista.

Já o educador funcionalista objetiva a memorização de padrões linguísticos que depois de repetidos e usados devem ser responsáveis pela “comunicação” estabelecida; tem fórmulas prescritas como base, fazendo com que seus alunos repitam frases feitas; concebe a oralidade da mesma forma que o professor formalista; avalia o aluno da mesma forma e com o mesmo tipo de exercício que o professor formalista; mas entende a sala de aula como espaço de aquisição de funções e noções, comportando-se da mesma forma que o formalista, circunscrito em uma atitude positivista.

O educador enunciativo, por sua vez, considera e explora o universo constitutivo do sujeito na língua e por meio da língua; lida com a tensão no processo de construção de sentidos; vê o material didático como uma possibilidade e não como único referencial; gerencia o uso da LM em sala de aula, uma vez que entende que ela faz parte da constituição discursiva do aluno; entende a sala de aula como acontecimento discursivo; não avalia em momentos de erros e sim em um processo contínuo; não entende a oralidade como anterioridade e permite que as quatro habilidades ocorram juntamente na construção de sentidos na sala de aula, assim, encontra-se circunscrito em uma atitude histórico-ideológica.

Objetivamos, ao trazer tais traços aqui, pensar como um professor que se pauta em uma vertente enunciativa tem o foco na construção de sentidos e nas condições de produção do discurso, na sala de aula, uma vez que entende que seu papel em sala de aula o constitui como sujeito e interfere no modo como ele ensina. Quando questionamos quem é o professor no ensino de LE, a fim de perceber em qual vertente ele se inscreve, porque tal inscrição determina sua prática, pensamos que, por meio de sua “mentalidade de ensino”, é possível intervir no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Guilherme (2008, p.75) ao relacionar tal inscrição do professor, o modo que atua em sala de aula e também a competência oral enunciativa:

O professor não se configurará apenas como transmissor de conhecimentos que serão aplicados e reproduzidos por seus alunos. Ele marcará sua posição frente à dinâmica enunciativa do processo de ensinância e aprendizagem¹⁶, estabelecendo relações interativas de desejo, motivação, absorção, produção, construção e criação entre ele (ensinante) e seus alunos (aprendentes). Em relação à competência oral enunciativa em língua inglesa, esse professor a compreenderia como a capacidade do aprendente de estabelecer um processo de identificação com outros sujeitos, construindo sentidos, enunciando e compreendendo, ou seja, atribuindo sentidos a enunciados realizados por outros sujeitos na língua inglesa.

Procuramos, assim, entender as formas em que ocorrem os acontecimentos discursivos sobre a sala de aula de língua inglesa, em especial, sobre a fluência, com interesse também no papel do professor nesse processo, uma vez que sabemos da relação que ele estabelece com o aluno, uma relação dialógica, inclusive acerca do próprio processo no qual os dois estão envolvidos. Por isso, é necessário usar esse conceito em nosso estudo, pois pode facilitar a percepção do leitor no momento da análise, já que “através de sua mentalidade de ensino, o professor representa a diversidade de vozes no conjunto das abordagens de ensino de línguas” (SANTOS, 2000a, p. 79).

O que propomos, então, a partir das análises de sequências discursivas¹⁷ que se relacionam é pensar em discursos formados e difundidos a partir da relação com outros discursos já construídos acerca do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira no Brasil. Tais discursos guardam em si e trazem consigo conceitos, concepções e representações sobre o processo que interferem diretamente na construção do imaginário do aluno e/ou do professor de LE, especialmente, aqui no Brasil. Cada vez que falamos sobre um determinado assunto, reconstruímos enunciados e reelaboramos ideias que, para nós, fazem sentido e são tomadas como verdades. Mas necessário se faz questionar tais ideias.

Nesse ponto da discussão, inevitável tratar do *outro* como termo fundamental na construção do pensamento Bakhtiniano acerca do diálogo e do dialogismo. No contexto de ensino de idiomas, podemos pensar na figura do outro como o outro-aluno, o outro-professor, o outro-nativo, o outro-material didático, uma vez que essas figuras revelam sentidos em relação ao processo de aprender um idioma, sentidos esses que, por sua vez, guardam relações de sentidos com outros sentidos, advindos de outros discursos. Faz-se necessário, portanto, investigar tais sentidos produzidos, bem como a interferência, positiva ou negativa por vezes, no processo complexo de ensinar e aprender LE.

¹⁶ Terminologia proposta por Santos (2000a) acerca do processo de ensinar e aprender línguas, marcado por uma dinâmica interacional.

¹⁷ Para esse estudo, baseando-nos em Santos (2004), entendemos sequências discursivas enquanto conjunto de enunciados do nosso *corpus*, que após feito um recorte, serve à nossa análise por apresentar regularidades e recorrências.

Segundo Bakhtin (2011), uma constante interação com os enunciados dos outros é a base formadora de qualquer enunciado, uma vez que

Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de apercetibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.” (BAKHTIN, 2011, p.294-295).

Dessa forma, parece-nos inegável a percepção de que quando se trata de discurso inevitavelmente falamos da relação com o outro, outra pessoa, outro discurso, outros sentidos possíveis desse discurso. Não um discurso novo, mas um discurso outro, uma voz outra, que traz consigo ressonâncias de vários outros também. Não parece sensato, portanto, analisarmos sequências de enunciados desvinculadas das relações dialógicas que se estabelecem entre um enunciado e outro já dito, ouvido, assimilado. As relações de concordância ou discordância não se estabelecem senão pelo viés dialógico. As palavras usadas nos enunciados são dotadas de vínculos com outras, e cada uma nessa corrente inesgotável de sentidos revela sua importância. Assim, ao tratar da natureza da palavra, o pensador do Círculo observa:

(...) pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce do ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p.294).

Ao nos inscrevermos no pensamento bakhtiniano, a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, nos baseamos na relevância de um estudo e de uma análise que considere sempre como os enunciados foram construídos, vindos de onde, com qual(is) outro(s) se relacionam e quais sentidos revelam-se de forma mais clara e quais outros sentidos apresentam-se de modo mais velado, silenciado, denegado, apagado, transformado, visto que inquestionável é sua existência.

Faz-se necessário mencionar, nesse sentido, as noções de macro e microdiálogo segundo Bakhtin (2008), pois o macrodiálogo é estabelecido em todo e qualquer discurso, visto que o discurso é sempre um elo em uma cadeia discursiva maior e não demarcada. Já o

microdiálogo diz respeito a um diálogo mais marcado, em que seria possível verificar as vozes que o compõem. Os dois relacionam-se constitutivamente, pois, “o diálogo exterior composicionalmente expresso é inseparável do diálogo interior, ou seja, do microdiálogo e, em certo sentido neste se baseia.” (BAKHTIN, 2008, p. 286).

Nesse sentido é que aproximamos o macro e microdiálogo às noções de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva, pensadas por Authier-Revuz (1990), mencionadas por vezes como dialogismo mostrado e dialogismo constitutivo, respectivamente. Sabemos que alguns discursos mostram explicitamente o discurso de outrem que os atravessa, no entanto, outros não o fazem tão explicitamente. Nesse sentido, a autora, ao tratar das heterogeneidades enunciativas afirma que as mesmas são de dois tipos:

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

Assim, sabemos que a heterogeneidade mostrada evidencia mais claramente o outro no discurso, através de recursos diversos, entre eles as aspas, o discurso direto, o discurso indireto livre, a glosa e a ironia. A heterogeneidade constitutiva, por sua vez, diz respeito à constituição inescapável do discurso sempre relacionado a outros discursos, sejam do passado, presente ou futuro com os quais dialoga.

A partir disso, ao pensar o contexto de produção enunciativa acerca do termo fluência, verificamos em que medida as ressonâncias significativas se revelam e como o fazem. Um exemplo seria pensar um enunciado do tipo “eu preciso ser fluente logo” e as relações que o mesmo estabelece com os enunciados produzidos pelo professor, pelos outros alunos, pela escola de idiomas em que esse aluno estuda e pela própria mídia acerca da temática da aprendizagem de uma LE. Logo, é preciso observar como esse enunciado “eu preciso ser fluente logo” relaciona-se socialmente com a questão econômica, por exemplo, além de ser um enunciado constitutivo dos discursos capitalista e neoliberal. Nesse sentido, verificamos a urgência que muitos alunos têm de falar inglês, uma vez que isso pode lhes assegurar uma melhor posição no mercado de trabalho, uma melhor oportunidade na empresa em que já trabalham, ou até mesmo chances de experiências profissionais no exterior. Essas são algumas justificativas comumente apresentadas por alunos ao problematizarem a questão do tempo que precisam para aprender o idioma. Por isso, percebemos a possibilidade de fomentar diálogos sociais a partir desse desejo pela fluência, um desejo relacionado à imagem do outro, o falante

nativo de inglês, mas ao mesmo tempo relacionado com tantas outras questões sociais. Vale ressaltar que, em uma perspectiva como a que propomos, olhar tais relações implica em observar que todos esses desejos são idealizados.

Bakhtin, ao tratar do uso que os homens fazem da palavra e as relações que se estabelecem entre as palavras, em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, pontua que

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. Por isso, a orientação da palavra entre palavras, as diferentes sensações da palavra do outro e os diversos meios de reagir diante dela são provavelmente os problemas mais candentes do estudo metalingüístico de toda palavra, inclusive da palavra artisticamente empregada. (BAKHTIN, 2008, p. 244).

Tendo como base esse uso das palavras, é que entendemos que os discursos produzidos acerca da temática aqui trabalhada – como professores e alunos de escolas de idiomas concebem a noção de fluência – são revestidos de outros discursos ainda que mais velados ou mais perceptíveis. Justifica-se, novamente, a necessidade de um embasamento teórico em uma concepção de discurso que se ancora nas relações que se estabelecem entre vozes diferentes. A noção de discurso, na perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, configura-se como espaço de entremeio em que discursos outros circulam e são, ao mesmo tempo, de uma forma ou de outra, constitutivos uns dos outros. O discurso não pode ser tomado enquanto fala, muito menos como individual, já que

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2008, p. 233).

Além disso, buscamos, para relacionar ao processo de ensino e aprendizagem de LE, em Bakhtin/Volochínov (2012, p. 47), a noção de arena, pois, segundo o autor, “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter inatingível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que ali se trava” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 48).

Ao retomar o âmbito da sala de aula de inglês como LE, questionamos se o professor em sua posição de *fluente* e detentor desse conhecimento linguístico não torna a almejada

fluência algo inatingível para o aluno, por meio de seu dizer ou, pelo menos, a coloca como algo muito difícil de ser alcançado devido à necessidade de uma aparente perfeição.

Sabemos que a interação mediada pela linguagem deve ocorrer em um contexto em que os envolvidos participam em condição de igualdade. Na sala de aula de inglês, onde a proposta é a interação verbal na LE estudada, essa condição de igualdade entre os participantes deveria acontecer, uma vez que o professor enuncia e, para tanto, seleciona enunciados apropriados e relevantes para produzir uma mensagem compreensível para seus alunos. O aluno, por sua vez, enquanto interlocutor, formula da mesma forma sua resposta, selecionando também as palavras para se fazer compreendido ao produzir um enunciado oral em LE. Esse é um ideal de como deveria ocorrer interação verbal na LE em sala de aula, no entanto, não podemos negar que tal interação é perpassada por tensões, conflitos, estranhamentos, comumente não levados em consideração. Questionamos, assim, se se formam mais professores formalistas e funcionalistas do que enunciativos, pois tais questões são inerentes a todo e qualquer sujeito aluno (e também ao sujeito professor) de LE, e da mesma forma, acontece no ensino e aprendizado de LM.

Entendemos nesse ponto que a intenção ao levantar a questão da LE nesse contexto não seria tratar do ensino da mesma, mas propor o pensamento de como seria então o tratamento adequado das palavras enquanto palavras da língua usadas pelos sujeitos. Isso fica ainda mais claro uma vez que o pensador russo esclarece em uma nota de rodapé o levantamento da questão:

O ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concretas. Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 98).

Dessa forma, entendemos que, ao usarmos a língua não o fazemos reconhecendo e sabendo de todas as formas utilizadas, mas sim percebendo como as palavras se configuram em determinadas situações de uso, em contextos possíveis. Ao tratar do uso da língua, Bakhtin/Volochínov afirmam que

O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não;

para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 95-96).

Vale ressaltar que, em nosso ponto de vista, isso ocorre na LM e também na LE, os alunos e professores não podem tomar então a palavra como algo estável, mas devem entendê-la como flexível por natureza. Segundo o fragmento supracitado, a determinação do sentido da palavra se dá de acordo com o contexto, e várias significações, assim como contextos são, possíveis (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 109). A certeza da ocorrência do processo de assimilação de uma língua dessa maneira parece-nos um tranquilizador, uma vez que não precisamos mais pensar o processo de ensino e aprendizagem de LE como uma fórmula única possível, uma vez que a palavra não é assim, nem mesmo em nossa língua mãe.

Os autores pontuam ainda que “não se trata de uma reflexão sobre a percepção que o locutor nativo tem de sua própria língua, trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 102). Os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE deveriam compreender melhor, portanto, que se trata de um caminho a ser descoberto, revelado, com dificuldades, mas não com impossibilidades. Dessa forma, não se trata de um processo natural, quando Bakhtin menciona *luta* notamos o conflito, o embate inevitável quando se trata de uma LE, cujo estranhamento é inevitável. Não negligenciamos nesse ponto as peculiaridades de ensino e aquisição entre a LM e a LE, mas tentamos perceber as relações que se podem estabelecer a fim de conscientizar os envolvidos das semelhanças também existentes, que comprovam a possibilidade de proficiência na comunicação. Entendemos que uma dessas semelhanças é pontuada pelos autores ao esclarecerem que

O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente de conformidade à norma” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 96).

A partir disso, faz-se necessário pensar em como tal tarefa tem sido colocada em sala de aula pelo professor e como tem se apresentado para o aluno, questionando se ambos têm clareza do processo. No entanto, pensamos, por outro lado, que essa idealização de clareza

total do processo de ensinar e aprender uma LE não passaria do desejo de completude, com base nos esquecimentos de Pêcheux (2009)¹⁸. Assim, segundo os filósofos da linguagem:

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.97-98).

Ao tratar da assimilação ideal de uma língua, deve-se considerar essa aquisição quando se trata da linguagem no sentido de contextos possíveis de uso das formas aprendidas. Bakhtin/Volochínov (2012) explicam que o essencial seria pensar nos contextos possíveis em que a palavra tomaria forma e faria sentido no processo de interação verbal, ou seja, a palavra isolada de um contexto em um processo de compreensão não teria nenhuma validade. Daí decorre entendermos a palavra como primordial na enunciação, como signo.

Dessa forma, faz-se necessário pensar como o processo de ensino e aprendizagem de LE tem levado tal assimilação, considerando as possibilidades e as questões inerentes ao processo, a citar: tempo, dedicação, material didático, metodologia, uma vez que todos esses fatores estão relacionados com o sucesso da assimilação dessa língua através de processos de compreensão.

Por isso, não concordamos com uma abordagem que simplifica o processo e anula a posição de sujeito no processo de aprendizagem de uma LE em relação a sua língua e à língua do outro.

Coracini (2007) concorda com a heterogeneidade, pensada por Bakhtin, num nível filosófico, e por Authier-Revuz, num nível linguístico, ao delinear a constituição do sujeito quando pensa a relação com o outro no processo de aprendizagem de LE. A autora trata, dentre outros assuntos, do processo de ensino e aprendizagem de LE levando em consideração o sujeito e a identidade a partir de teorias do discurso. Dessa forma, concordamos, por exemplo, quando a autora pontua a relação com o outro, construída também pelo pensamento do Círculo de Bakhtin:

Os casos em que aprender uma língua estrangeira constitui uma forte atração para o sujeito podem ser explicados, de modo geral, como o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interdito, esse outro que viria, ainda que

¹⁸ Os esquecimentos de Michel Pêcheux (2009) são aqui apenas mencionados e serão devidamente explicados na seção 1.3, que trata da ADF.

ilusoriamente, completar o um. Digo ilusoriamente, porque o um, a unidade, a identidade é sempre uma ilusão, um sentimento ou uma sensação de totalizada que nutre o imaginário do sujeito e o tranquiliza. (CORACINI, 2007, p. 153).

Por isso, pensamos que pelo viés da ADD, ao considerar o sujeito que vive o caos, o outro na relação de interação verbal, as construções de sentidos que guardam relações dialógicas com outros sentidos e que pensamos na interface com a ADF que propomos a seguir. Entendemos que ao enunciar sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE, provavelmente ocorre o que aponta Guilherme (2008) ao propor a mesma relação de interface entre a ADD e ADF a que nos aventuramos:

Num nível inconsciente, ideológico, o sujeito ‘esquece’, recalca, apaga que o sentido é formado em um processo que lhe é exterior. Essa é a zona do esquecimento nº 1 que, por definição, é inacessível ao sujeito. Ao ‘esquecer’, recalcar, apagar qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva, aceita/admite uma seqüência discursiva e recusa outra para que assim possa produzir determinados sentidos. (GUILHERME, 2008, p. 47).

Procuraremos, em nossa pesquisa, verificar nos modos de enunciar dos sujeitos, os apagamentos, os deslocamentos de sentidos que ocorrem ao tomar posição de enunciadores (professor ou aluno) quanto ao processo aqui pesquisado, partindo da pressuposição que essa tomada de posição, recusa um sentido e admite outro, configurando um diálogo constante seja por consenso ou por contradição. Por isso, na seção seguinte, dialogamos com a ADF.

1.3 Análise do Discurso Francesa (ADF): *efeitos de sentidos do saber-poder fluentemente a LE*

Em relação à contribuição da Análise do Discurso Francesa (doravante ADF), ressaltamos as noções de saber e poder em Foucault (2002) e mais propriamente a relação entre tais noções na busca pela fluência da LE, tanto pelos professores como pelos alunos das escolas de idiomas pesquisadas. Foucault discute, a partir dessas noções, como o conhecimento tem um propósito: nesse estudo, por exemplo, a vontade de se apropriar e de dominar o idioma inglês faz com que os sujeitos participantes da pesquisa, especialmente os alunos, busquem em suas aulas conquistar fluência na língua. Nesse sentido, falar inglês está quase sempre relacionado com uma utilidade profissional ou pessoal, ou seja, existe também uma vontade de poder.

Logo, saber e poder encontram-se entrelaçados: a necessidade de se falar fluentemente a língua estrangeira pode significar que o sujeito deseje o poder de se inserir, através do uso da língua, em um universo onde este idioma é usado, ou ainda, que ele se sobressaia socialmente no seu próprio universo. Tal universo, por sua vez, inclui determinada posição social, cultural, política, ideológica e econômica, para os sujeitos que buscam a fluência na LE. Assim, um aluno que “domina” a língua inglesa e sabe se comunicar, tem melhores chances no mercado de trabalho, mais oportunidades de emprego, mais possibilidades de inserção política e econômica, e isso pode significar, no mundo globalizado, estar à frente daqueles que não possuem o conhecimento de uma LE. Trata-se de discurso neoliberal, que valoriza o status, o prestígio e a ascensão social. Vale lembrar que a noção de poder encontra-se ligada à relação de forças presente na sociedade e que as relações de micro poderes acontecem em todos os níveis sociais, mesmo inconscientemente. Tão logo, é preciso observar que o poder, assim como afirma Foucault (2002), não é algo palpável, ou seja, o poder não existe em si mesmo, o que existe são exercícios de poder, construídos sócio-historicamente.

Assim, no contexto de sala de aula de LE, nos inquietou primeiramente se o dizer ou a postura do professor pode afetar a concepção de um aluno, principalmente acerca do conceito de fluência, que pode também ter uma consequência no modo de aprender desse aluno, ou pelo menos, nos métodos usados para aprender uma língua estrangeira. Isso implica dizer que o aluno pode se inscrever na discursividade do professor que se fundamenta pelo e no discurso pedagógico da prática comunicativa. Portanto, a partir da observação dos possíveis efeitos de sentidos gerados pelo discurso pedagógico revelado nos depoimentos coletados, poderemos perceber em que medida o aluno é afetado pelos dizeres do professor.

Vale ressaltar que, ao mencionar os efeitos de sentidos, nos remetemos a Pêcheux (2009). De acordo com o pensador, a noção de discurso encontra-se relacionada com efeitos de sentidos. Sob essa perspectiva, não há sentido novo, há outros sentidos que aparecem em outros momentos pela contextualização e pela interpretação. Em sala de aula, aluno e professor têm olhares diferentes sobre uma mesma situação de linguagem, o que gera efeitos de sentidos também diversificados.

Além disso, de acordo com Pêcheux (2009), as formações imaginárias, que estão diretamente relacionadas às condições de produção do discurso, são manifestadas em qualquer processo discursivo. Vale aqui pensarmos quais seriam as formações imaginárias dos alunos e professores envolvidos em nossa pesquisa, uma vez que pretendemos investigar qual imagem o aluno tem do professor, da LE, do “nativo”, enfim, do outro. Da mesma forma,

o professor também tem uma imagem do aluno, da LE que ensina, do processo de ensino em si, ou seja, como o professor representa tais questões. Ainda, segundo Pêcheux (2009), as formações imaginárias só podem ser vistas e entendidas quando consideramos as formações discursivas em que se baseiam e a ideologia.

Segundo Pêcheux (2010, p. 81), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias”, ou seja, a maneira que os envolvidos nos discursos vêem a si mesmos e os outros, quais lugares atribuem a si e aos outros, como imaginam, representam o contexto no qual estão inseridos. Nesse sentido, interessa-nos, nesse estudo, refletir sobre como os alunos e professores representam a fluência no processo de ensino e aprendizagem de LE, procurando discutir qual papel eles atribuem a si e ao outro (professor, aluno, nativo etc.) e, assim, entender quais formações imaginárias são reveladas em seus processos enunciativos. Almejamos que os depoimentos sejam ilustrativos nesse sentido. De acordo com Pêcheux (2009, p. 74),

Em cada momento histórico dado, as formas ideológicas não se equivalem, e efeito simulação-recalque que elas engendram não é homogêneo: as formas que a “relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” toma não são homogêneas precisamente porque tais “condições reais de existência” são “distribuídas” pelas relações de produção econômicas, com os diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações.

Isso significa que precisamos considerar as dimensões sociais e ideológicas na produção enunciativa dos sujeitos pesquisados, ou seja, considerar que os depoimentos dos sujeitos alunos e professores são marcados por ideologias, situadas em um momento histórico e marcadas pelo inconsciente: trata-se, portanto, de sujeitos históricos, sociais, ideológicos e desejantes. Ao enunciar, o sujeito professor evoca uma memória discursiva com suas formações imaginárias, por exemplo, no sentido de valorizar o uso de um material dito autêntico: aquele que usa o inglês de um nativo¹⁹ ou o material de áudio com nativos, pode, com essa prática, levar o aluno a pensar que para ser fluente sua pronúncia deve se aproximar ao máximo a de um nativo. Além disso, não somente a pronúncia é valorizada, mas a velocidade de sua fala, o número mínimo de pausas ou hesitações, o que significaria dizer que sua fala se aproxima da fala de um nativo (como se não houvesse pausas ou hesitações no uso da LM). Assim, muito fortemente pode aparecer a concepção de fluência como *falar o idioma como se fosse um nativo*, o que, para nós, ainda é muito complexo de ser explicado, afinal,

¹⁹ Nos questionamos como seria isso: uma imitação de um nativo em um âmbito caricaturesco do falar inglês como um nativo? Quem seria esse nativo idealizado? Nessa perspectiva, seria somente “o domínio da LE” o objeto de desejo do sujeito (aluno ou professor)?

quem é esse nativo? Por vezes, o sujeito aluno revela o desejo de se colocar no universo da LE através da fluência do idioma, ou seja, o aluno revela o desejo de falar inglês fluentemente – e isso significa, de forma idealizada, falar como um nativo. Sabemos que a imagem que é feita, por meio da representação do falante nativo parte de uma memória discursiva coletiva acerca do que seria um bom falante, enquanto modelo ideal a ser seguido e imitado, se possível for. Tal figura e suas possíveis representações serão, em nossa análise, discutidas.

Para Pêcheux (2009), a noção de discurso está diretamente relacionada com os efeitos de sentidos, e o discurso só pode ser assumido no interdiscurso, ou seja, em um universo de outros discursos. Além disso, o sujeito é ideológico. Já que pretendemos analisar como os sujeitos de nossa pesquisa constroem enunciados acerca da temática proposta e que efeitos de sentidos esses enunciados geram, justifica-se a utilização dessas noções na tentativa de melhor entender como os sujeitos professores e alunos são determinados por pré-construídos ideológicos no que diz respeito à fluência. Segundo Pêcheux (2009, p. 198),

(...) todo sujeito é constitutivamente *colocado como* autor e responsável por seus atos (por suas “condutas” e por suas “palavras” em cada prática que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em “sujeito-responsável”. (grifos do autor).

Nesse sentido, a identificação do sujeito com a formação discursiva em que ele se insere é marcadamente provocada pelos discursos que circulam a sua volta – inconscientemente o sujeito seleciona os dizeres e se insere em determinados discursos –, visto que todos os discursos são determinados por uma cadeia de discursos outros já produzidos, ou seja, na relação constante com o interdiscurso.

As noções de discurso e sujeito, com base em Pêcheux, podem fundamentar o estudo ao considerarmos que o olhar discursivo sobre a noção de fluência em língua inglesa acontece pelas sequências discursivas produzidas pelos sujeitos alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Pêcheux (2009) diferencia língua e discurso, no sentido de que a língua funciona como um suporte para o discurso, mas não o é. A fala não é discurso. Por isso, a distinção de uma base linguística do processo discursivo, como pontua o autor: a base linguística diz respeito ao sistema linguístico que é composto por estruturas morfológicas, sintáticas, fonológicas. O processo discursivo, por sua vez, seria a língua colocada em funcionamento. Dessa forma, “a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que

estão compreendidos nela na medida em que (...) os processos ideológicos simulam os processos científicos.” (PÊCHEUX, 2009, p. 81).

Sob essa perspectiva, um processo discursivo não pode ser entendido como “expressão de um puro pensamento” (PÊCHEUX, 2009, p. 82). Por isso, nos interessa a noção de discurso enquanto língua posta em funcionamento em um dado momento histórico²⁰ que, por sua vez, traz discursos outros com relações sociais, econômicas, políticas que não podem de forma alguma ser vistas ou analisadas isoladamente, como se não se constituíssem nessa relação. Logo, concordamos com a posição de Pêcheux (2009) ao mencionar efeitos de sentidos diferentes que são atribuídos ao discurso considerando as posições que ocupam os sujeitos. O que seria o estudo das discursividades se não o estudo dos possíveis efeitos de sentidos que emergem de uma sequência discursiva?

De acordo com Pêcheux (2009, p. 147)

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua neutralidade.

Concordamos com o autor ao pensarmos que os sentidos que são atribuídos às palavras podem ser diferentes, ou seja, o sentido não está na palavra, mas na formação discursiva segundo a qual tal palavra é usada. Isso significa que não existe sentido pronto, nem mesmo sentido único e primário. A construção de sentido se efetiva por meio dos efeitos que provocam, tais efeitos remetem a formações discursivas que, por sua vez, são dotadas de formações imaginárias. O sujeito imagina que tem controle desses sentidos, mas o indivíduo, na verdade, é interpelado a se tornar sujeito de seu discurso pelas formações discursivas. (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

A noção de sujeito para Pêcheux (2009) diz respeito à tomada de posição, ideia que muito nos interessa na discussão que propomos. O sujeito não pode ser visto, então, desvinculado daquilo que considera exterior, uma vez que, segundo o autor, é por meio da tomada de posição que o sujeito assume o lugar discursivo que ocupa no processo de enunciação.

²⁰ De acordo com Stafuzza e Góis (no prelo), “discurso é, para nós, em síntese, o funcionamento da língua em um dado momento histórico-social” (STAFUZZA, Grenissa; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. Apontamentos sobre a Análise do Discurso e suas práticas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. *Ciências da Linguagem: o fazer científico?* Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras [no prelo]).

Nessa perspectiva, vale ainda mencionar os esquecimentos apontados por Pêcheux (2009). De acordo com o autor, o esquecimento nº 1 diz respeito ao apagamento que o sujeito faz, ao acreditar que o sentido não é exterior, desconsiderando assim a formação discursiva. O sujeito acredita que ele “domina” os possíveis sentidos, no entanto sabemos que os sentidos estão relacionados a uma exterioridade. O esquecimento nº 2, por sua vez, é aquele relacionado à ilusão que o sujeito tem, ao acreditar que é fonte de seu dizer, que é a origem do que diz. No entanto, trata-se de uma ilusão constitutiva do sujeito.

Assim, Pêcheux (2009, p. 161-162) observa que o esquecimento nº 1 “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”, enquanto o nº 2 é aquele através do qual “todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontra em relação de paráfrase”.

Pretendemos, no momento de análise, com base também nos pressupostos da ADF, verificar como os esquecimentos mencionados por Pêcheux (2009) funcionam no processo de enunciação sobre o processo de ensinar e aprender a língua inglesa. Dessa maneira, como os sujeitos concebem seu papel e o do outro nesse processo, por meio das formações imaginárias que os constituem e qual representação fazem de fluência, o que nos permitiria pensar os efeitos de sentidos daí decorrentes.

No capítulo a seguir, explicitamos a metodologia pensada para o desenvolvimento das análises, explicamos como foi realizada a coleta do *corpus*, bem como o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA E CORPUS DA PESQUISA

O propósito da primeira fase da pesquisa foi ler, pesquisar, estudar e analisar o material bibliográfico referente à temática, refletindo sobre o processo de ensino de inglês como LE, os princípios da abordagem comunicativa, com vistas a discutir o conceito de fluência, bem como as discursividades que circulam sobre o referido conceito. Para tanto, fizemos um percurso teórico fundamentado na LA, na ADF e na ADD, com vistas a construir fundamentos para se pensar discursivamente a noção de fluência tomando como *corpus* de análise os depoimentos dos sujeitos alunos e professores vinculados a institutos de idiomas.

Em sua segunda fase do trabalho, foi realizada a pesquisa de campo que envolveu a aplicação de questionário, segundo a proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998), visando à coleta de depoimentos, constituindo-se, então, sujeitos da pesquisa, alunos e professores pertencentes a escolas de idiomas.

Inicialmente a proposta envolveria vinte (20) participantes, sendo dez (10) alunos e dez (10) professores. No entanto, encontramos dificuldades em conseguir coletar todos os depoimentos: trazemos aqui, depoimentos de dez (10) alunos e de sete (07) professores. Em relação ao perfil dos enunciadores, para se configurarem como participantes desta pesquisa, os professores deveriam estar atuando na profissão, utilizando para o ensino a abordagem comunicativa e ter cursado ou estar cursando um curso de licenciatura, de preferência Letras. Não foi estipulado um critério de faixa etária para participação na pesquisa, mas os professores enunciadores têm entre vinte e trinta anos de idade. Já os alunos, para participarem da pesquisa, precisariam estar estudando inglês com foco na mesma abordagem pelo menos há um ano, pois, dessa forma, já seriam capazes de discorrer sobre a temática proposta em seu depoimento. Da mesma forma, não houve critério de idade, mas achamos por bem convidar alunos adolescentes ou adultos, isso porque pensamos que uma criança não saberia discorrer sobre as questões elaboradas no roteiro AREDA que propomos. Vale ressaltar que alunos enunciadores em nossa pesquisa são de diversos níveis (iniciante, intermediário e avançado).

No que diz respeito ao perfil dos institutos de idiomas, procuramos aqueles que baseiam sua prática de ensino de LEs, especificamente o inglês, na abordagem comunicativa. A justificativa é que os princípios que regem tal abordagem são os mesmos em diferentes institutos e passou a ser ao longo do tempo a abordagem mais aclamada, supostamente pela

rapidez e sucesso que propõe. Dessa forma, buscamos professores que atuam em institutos que ensinam inglês como LE, fundamentados no princípio do ensino comunicativo. O principal local de coleta de dados foi um instituto de idiomas situado na cidade de Catalão, no Estado de Goiás. Quanto à história do instituto, podemos ressaltar que se trata de uma escola no mercado de ensino de LEs que atua há mais de dez anos na cidade citada. A escola foi fundada para ensinar espanhol como LE e, com o passar do tempo, para atender às necessidades do mercado, iniciou o ensino de outras LEs, como inglês, francês, alemão e japonês. Vale ressaltar que a maioria dos alunos que se encontram matriculados atualmente estudam inglês como LE, visto que, nesse ponto de discussão, é inquestionável o status que essa língua tem alcançado quando se trata de ensino de LE.

Assim sendo, todos os alunos, sujeitos participantes da pesquisa, encontram-se matriculados e cursando língua inglesa nesse instituto de idiomas. No entanto, o mesmo não ocorre com os professores. Em virtude da dificuldade de coletar a quantidade de depoimentos somente em uma escola, contamos com o depoimento de outra professora que se encaixa no mesmo perfil dos outros enunciatóres, mas que reside na cidade de Uberlândia-MG, onde ministra aulas de inglês como LE em um instituto de idiomas situado na referida cidade mineira. Tal instituto é nacionalmente reconhecido e já está no mercado há mais de trinta anos e segue os “princípios do método comunicativo”, que visam, nessa incorporação mercadológica da abordagem comunicativa²¹ para o mercado de ensino de línguas, proporcionar ao aluno oportunidade de uso da LE em sala, visto que não há uso da LM e nem de tradução, pois a ideia é que o aluno aprenda a língua em seu uso, ou seja, falando-a, praticando-a, comunicando-se por ela.

2.1 A constituição do *corpus*

Elaboramos o roteiro para depoimento que foi direcionado aos alunos e professores sobre a noção de fluência em LE, no intuito de verificar suas percepções sobre a noção no processo de ensino e aprendizagem de inglês, utilizando, assim, a proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998). Assim, os dados para composição de *corpus* foram coletados por meio da proposta citada, cujo significado é Análise de Ressonâncias Discursivas em

²¹ Vimos no Capítulo 1 que os autores que tratam da abordagem comunicativa não são unânimes quanto ao que vem a ser esse método, o que já demarca amplas contradições para serem pensadas e ponderadas. No entanto, estamos considerando aqui como o mercado de ensino de línguas se apropriou de um nome de uma abordagem e deu-lhe o significado de que tal abordagem – comunicativa – seria simplesmente falar em LE.

Depoimentos Abertos. Para tanto, os sujeitos da pesquisa gravaram seus depoimentos a partir do roteiro proposto com perguntas abertas, pois acreditamos que a análise discursiva desses depoimentos poderia contribuir para a compreensão de fatores discursivos que incidem no processo de enunciação em LE.

Portanto, o processo de coleta de dados se deu da seguinte forma: primeiramente o sujeito pesquisado foi convidado a participar da pesquisa, ao aceitar, assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale ressaltar que o referido termo é o mesmo para o aluno e professor, diferenciando-se apenas para o aluno menor de idade, cujo responsável é quem deveria assinar para concordar com a participação. O participante, seja ele aluno ou professor, recebeu um roteiro baseado na proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998) e respondeu as questões propostas, gravando seu depoimento sozinho e em domicílio. Para isso, foi estabelecido um período de aproximadamente uma semana para que tal depoimento fosse gravado. Vale ressaltar que o participante ficou sozinho para responder. Além disso, o enunciador poderia escolher a ordem na qual iria responder as perguntas. Mas percebemos que, pela rapidez com que nos foram passadas as gravações, a maioria dos participantes gravou suas respostas de uma vez só, não necessitando de muito tempo para discorrer sobre a temática proposta.

Cada arquivo foi, então, posteriormente, recebido, transcrito e, em seguida, apagado para resguardar a identidade dos pesquisados.

Vale lembrar que a maioria dos participantes pertence a uma única escola de idiomas, situada na cidade de Catalão-GO, enquanto professores ou alunos, somente uma professora é de outro instituto de idiomas, situado na cidade Uberlândia-MG, mas com o mesmo foco de ensino baseado na abordagem comunicativa. Quanto aos critérios para os participantes da pesquisa e, conseqüentemente, das escolas tomamos como recorte o fato de serem alunos ou professores de língua inglesa, em um processo de ensino e aprendizagem que tenha como princípio metodológico a abordagem comunicativa.

Já justificamos que esse recorte se deu pela forte tendência dessa abordagem nos últimos anos, mas principalmente pela necessidade de investigar os princípios dessa abordagem em sala de aula quando se trata da aquisição das habilidades propostas no ensino de inglês, especialmente a fala. Por isso, o objetivo foi analisar como os participantes enunciaram sobre fluência, com o que relacionaram tal conceito, como o vêem, quão distante ou próximo o colocam de sua prática na LE e quais sentidos são silenciados ou revelados pela relações dialógicas.

2.2 A proposta AREDA

A proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), surgiu em um programa de pesquisa na Unicamp. Segundo Serrani-Infante (1998, p. 134-135),

Trata-se de estudos de caso visando a analisar, em depoimentos de enunciantes com experiências bi/multilíngue, o funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda(s) língua(s). A hipótese do trabalho é que assim como, no escopo do cognitivismo, realizam-se estudos monográficos clássicos de acompanhamento do bilingüismo, a fim de trasladar conclusões desses estudos para o desenvolvimento de propostas na pedagogia de línguas, esta análise discursiva de depoimentos poderá vir a contribuir na compreensão de incidências de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira. Consequentemente, ela poderá trazer, também, contribuições no campo de ensino-aprendizagem de línguas.

Concordamos que a proposta AREDA é, assim, um aparato teórico-metodológico funcional em nossa pesquisa. Os depoimentos são gravados quando o enunciatore estiver sozinho e ele tem toda a liberdade de responder as questões na ordem que quiser e, além disso, fazer a gravação em vários dias ou momentos diferentes. Inicialmente, em algumas pesquisas feitas utilizando a proposta AREDA eram entregues algumas perguntas em um primeiro momento, e somente depois o participante recebia as outras. No entanto, o conjunto de perguntas pode ser entregue de uma só vez, como aponta Serrani-Infante (1998).

Apesar da forma de coleta de dados ser considerada simples, vale mencionar que encontramos dificuldade em coletar a quantidade de depoimentos que propusemos no projeto, especificamente em relação aos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido, concordamos com Serrani-Infante (1998, p.135) ao pontuar que

Nesse tipo de pesquisa a dificuldade de se obter os depoimentos é um fator muito concreto que incide no andamento da mesma. Não se encontra com muita facilidade enunciantes bi/multilíngües dispostos, (ou aptos, no sentido de vencer as resistências a falar demoradamente sobre implicações subjetivas de suas relações com as línguas que o habitam) e/ou com disponibilidade de tempo suficiente para realizar longos e reiterativos depoimentos.

O intuito inicial foi problematizar a noção de fluência pelo viés dialógico, com interface entre a LA, ADF e ADD, o que nos levou à proposta AREDA, uma vez que a mesma também se constitui em um entremeio. Isso ocorre, pois há a necessidade de “abordagens transdisciplinares no campo aplicado dos estudos da linguagem”, como bem

propõe Serrani-Infante (1998, p. 127). Segundo a autora, a partir desse caminho transdisciplinar é que existe a possibilidade de problematizar conceituações e procedimentos metodológicos para o estudo que se propõe. A autora afirma que seus trabalhos partiam de percursos transdisciplinares com a AD e a Psicanálise, sobre o “modo de acontecimento da enunciação em segunda língua” (SERRANI-INFANTE, 1998 p.128), o que novamente favorece nosso intuito de discutir como professores e alunos entendem o processo de enunciar em LE.

A autora explica quais seriam os princípios teóricos da transdisciplinaridade com a Análise do Discurso e a Psicanálise, mas vamos nos ater aos que dizem respeito à Análise do Discurso, uma vez que se trata de uma relação de nosso interesse. Ao posicionar-se sobre como ocorreria a enunciação em uma segunda língua, aqui esses princípios são tomados também em relação a LE, Serrani-Infante (1998, p. 128-129) pontua os princípios que justificam a escolha pelo AREDA para a pesquisa:

Na produção/compreensão em uma segunda língua de um sujeito, materialidade linguística e processo discursivo operam interdependentemente;

A materialidade linguística é da ordem do sistema da língua, que só se realiza em processos discursivos, compostos por formações discursivas;

Ambos componentes (materialidade e processo) operam em duas dimensões, na da intencionalidade representada nos enunciados dos interlocutores, que se articula à representação da língua como instrumento, e, também, na dimensão – fundamental e, em grande parte, determinante do sucesso ou insucesso na produção em segunda língua – que é da ordem da subjetividade inconsciente e das determinações sócio-históricas (ideológicas);

Do ponto de vista discursivo, a produção-compreensão em L2 é abordada considerando a mediação imaginária e a dimensão simbólica. Ao falar, o sujeito representa o mundo (e se representa) por imagens construídas na cadeia linguística-discursiva. Quando se toma a palavra de modo significativo (tanto em L1 como em L2), toma-se uma posição enunciativa, que dirá respeito a relações de poder e processos identificatórios;

Para melhor compreender o funcionamento do processo de enunciar em segunda língua (contexto alvo) é preciso não descuidar do funcionamento da enunciação em primeira língua nesse processo (contexto fonte).

Dessa forma, Serrani-Infante (1998) defende a ideia de expressar-se em uma segunda língua enquanto um acontecimento da enunciação e não um processo simples de uso de itens linguísticos. Logo, Serrani-Infante (1998, p.143) conceitua ressonância discursiva da seguinte forma:

Entendo por ressonância discursiva a vibração semântica mútua, que tende a construir, no intradiscurso, a realidade de um sentido. As ressonâncias podem ser em torno de unidades específicas, como itens lexicais, ou em torno de modos de dizer,

isto é, referem-se aos efeitos de sentido produzidos na repetição de construções sintático-enunciativas.

A autora explica que em outro texto²² foi dada maior atenção à noção de ressonância discursiva, e tal noção foi relacionada a vários exemplos. Interessa-nos aqui utilizar tal noção, uma vez que entendemos que enunciar para AREDA significa ter acesso às ressonâncias discursivas, que nos possibilita perceber e analisar os deslizos, os escapes, as falhas no próprio processo de enunciação. Além disso, concordamos com Serrani-Infante (1998) quando pontua que devemos pensar em um processo de “enunciar” em segunda língua e não em “aquisição” de segunda língua, uma vez que “a língua não é concebida como exterior a um sujeito que a adquire, como se o processo fosse de estocagem de palavras e regras de combinação.” (p. 131).

Por isso, o processo de enunciar como o entendemos não diz respeito somente ao uso da palavra solta e pronta, sem vinculações, como se o sujeito se apropriasse da palavra e fizesse uso de tal palavra sem relacioná-la a outras, a outros sentidos, a outros usos. Assim, o processo de enunciar, nas bases da proposta AREDA, está relacionado a uma estruturação subjetiva, uma vez que a história, ou seja, o social está sedimentado no sujeito, que, por sua vez, é singular. Ainda, segundo Serrani-Infante (1998, p.133), “o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos”. Isso nos permite, ainda segundo a mesma autora, compreender que devemos entender as palavras enunciadas com base em suas posições, ou seja, nas filiações que são estabelecidas entre o enunciador e a memória discursiva, pois sabemos que não há palavra isolada, sozinha, sem vínculos. Além disso, na escolha da palavra pelo enunciador há aquilo que escapa do controle do sujeito, apesar da ilusão, que lhe é constitutiva, que o sujeito controla aquilo que diz.

Sabemos que existem modos diferentes de construir significações e isso ocorre também em línguas distintas, por isso, a proposição de trabalhar com a noção de ressonância discursiva de significação. Para Serrani-Infante (1999, p. 287-288):

Entendo que há ressonância de significação quando entre duas ou mais unidades lingüísticas específicas (itens lexicais, frases nominais) ou dois ou mais modos de dizer (construções indeterminadoras, de tom casual, causativistas, e assim por diante) encontram-se ligados, produzindo o efeito de vibração semântica mútua, tendendo a construir a realidade (imaginária) de um mesmo sentido. A partir da análise de ressonâncias podem-se elaborar *esquemas interdiscursivos de*

²² Trata-se de *A linguagem na pesquisa sociocultural. Um estudo da repetição na discursividade*. 2. ed. Editora da Unicamp, Campinas, 1997.

repetibilidade. A noção de esquema é entendida aqui para significar que se trata de uma figura que, mais do que representar a forma do repetido, representa as relações entre as formas. O esquema é da ordem do interdiscurso.

Torna-se necessário mencionar que Serrani-Infante (1998) explica o uso que faz da expressão *segunda língua*, diferenciando-a de língua estrangeira, uma vez que LE relaciona-se com a língua aprendida em contextos sem imersão na língua alvo em um país em que tal língua é falada oficialmente, enquanto a noção de segunda língua relaciona-se com o contexto de imersão na língua alvo. No entanto, a autora afirma que prefere utilizar o termo segunda língua para referir-se aos “diferentes contextos de encontro com outras línguas” (p. 134).

A proposta AREDA de pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de contribuir para o campo de ensino e aprendizagem de línguas. Isso ocorreria já que a análise discursiva dos depoimentos pode ajudar na compreensão da incidência de fatores discursivos que se dão no processo de enunciação, conforme Serrani-Infante (1998), pois é necessário perceber como funcionam as ressonâncias discursivas no modo como o enunciador constrói suas representações no processo de enunciar. Em nossa pesquisa, interessam-nos as representações dos enunciadorees acerca da fluência em LE.

Em um primeiro momento, pode haver estranhamento em relação ao tipo de perguntas que são elaboradas para a proposta AREDA, no entanto, quando voltamos à base da proposta, percebemos que isso se deve à forma como a proposta entende enunciação. Serrani-Infante (1998) explica que junto às perguntas são entregues esclarecimentos quanto ao fato de que o enunciador não precisar se preocupar com repetições, afirmações contraditórias, visto que o objetivo não é o conteúdo dos depoimentos, mas sim a forma de fazê-los. Por isso, o que ocorre também é voltarmos às mesmas perguntas, mas de maneiras diferentes, pois assim podemos ter acesso às ressonâncias discursivas sobre o mesmo assunto. Isso explica a razão de alguns enunciadorees afirmarem, em nossa pesquisa, que já responderam acerca de tal questão. A repetição proposta em nosso roteiro de perguntas pautadas na proposta AREDA, nesse sentido, é intencional.

Dessa forma, justifica-se a escolha por uma proposta mais abrangente que desse acesso a outras dimensões como a social e afetiva que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois sabemos que uma abordagem ingênua não consegue mais lidar com todas as dimensões de um processo complexo como é o ensino e o aprendizado de LE. Assim,

A contribuição específica da proposta AREDA se fundamenta em que a abordagem não está centrada na descrição de atitudes (conscientes), mas no estudo da construção intra e interdiscursiva de posições de sujeitos em diversos contextos sociohistóricos de encontros com segundas línguas e culturas. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 146-147).

Quanto às bases teóricas nas quais a proposta AREDA se fundamenta vale ressaltar que nossa escolha se explica, haja vista nossa intenção de dialogar com outras áreas e teorias. Logo,

A proposta AREDA para a abordagem de fatores que incidem no desenvolvimento do processo de aquisição de segunda língua (...) está baseada na Escola Francesa de Análise do Discurso, que tem como uma de suas distinções conceituais fundamentais a de intradiscurso/interdiscurso. Essa mobilização conceitual representa uma mudança substancial de ponto de vista, ao questionar tanto a noção de comunicação quanto a concepção de sujeito de linguagem intencional existente (...). (SERRANI-INFANTE, 1999, p. 284-285).

Nesse sentido, pretendemos observar o funcionamento inter e intradiscursivo a partir dos depoimentos coletados a fim de problematizar aquilo que não é linear na produção verbal e, conseqüentemente, nos sentidos daí produzidos.

2.3 Perfil dos participantes

No que diz respeito ao perfil dos pesquisados, traçamos brevemente alguns aspectos observados na coleta de dados, que ocorreu no segundo semestre de 2011. Ao enunciar no roteiro AREDA os pesquisados escolheram seus nomes fictícios. Iniciemos pelos alunos pesquisados:

Camila, quando gravou seu depoimento, tinha vinte e quatro (24) anos. A aluna disse que teve seu primeiro contato com inglês aos dezessete (17) anos. Vale pontuar que a aluna menciona seu contato com a língua inglesa apenas por meio do instituto de línguas, dessa forma, ela silencia, apaga a escola regular onde também a língua inglesa é estudada. Encontrava-se matriculada e cursando o nível pré-avançado. Relata suas dificuldades e tentativas para aprender inglês.

Nicole é uma adolescente de dezesseis (16) anos, sendo que seu primeiro contato com a língua inglesa foi aos doze (12) anos, também na escola de idiomas. A aluna pontua que não se trata do inglês da escola, trata-se do contato com a língua, pois ela aprendeu a falar.

Estabelece, assim, uma dicotomia entre a escola regular e a escola de língua, lugar em que se aprende a falar a LE. Ela encontra-se matriculada no nível intermediário na escola de idiomas. Diz ter “uma certa fluência” pelo tempo que estuda inglês.

Paulina tinha dezessete (17) anos ao gravar seu depoimento, seu primeiro contato com a língua inglesa foi aos nove (09). Acredita que grande parte do seu conhecimento na LE se deve ao seu interesse por filmes, músicas, seriados. Encontrava-se matriculada no nível pré-avançado no instituto de idiomas.

Carolina tinha dezesseis (16) anos e iniciou sua trajetória de aprendizagem na língua inglesa aos onze (11). Encontrava-se matriculada no nível intermediário no instituto de idiomas.

Sara tinha vinte e nove (29) anos quando gravou seu depoimento. Relata que sua trajetória na escola regular em relação ao estudo da língua inglesa foi muito ruim, mas matriculou-se em um instituto de idiomas, no qual encontrava-se cursando o nível pré-intermediário. Vale pontuar que Sara menciona seu contato com a LE ainda na escola regular e não somente em institutos de línguas.

Sérgio também tinha vinte e nove (29) anos na ocasião. Menciona que já havia estudado inglês em vários institutos de línguas, e quando gravou seu depoimento encontrava-se também no nível pré-intermediário.

Taylor não menciona quantos anos tem ao gravar seu depoimento, diz que iniciou seu contato com a língua inglesa aos oito (8) anos de idade. Trata-se de uma adolescente, matriculada em nível pré-intermediário.

Catarina tem vinte e três (23) anos e diz que foi obrigada a estudar inglês pela mãe quanto tinha seis (06) anos. Afirmou ter muita dificuldade no processo de aprendizagem da LE e encontrava-se iniciando o nível pré-intermediário.

Isabela tinha quatorze (14) anos ao participar da pesquisa e teve seu primeiro contato com a LE aos oito (08) anos de idade. Não relata muitas dificuldades, considerando sua trajetória de aprendizagem como um processo tranquilo. Encontrava-se matriculada em um nível pré-avançado.

João, por fim, tinha dezessete (17) anos e diz ter iniciado sua trajetória de aprendizagem de língua inglesa há um ano. Ele encontrava-se iniciando o nível pré-intermediário quando gravou seu depoimento para nossa pesquisa.

Já no que diz respeito ao perfil dos professores, também vale pontuar algumas características:

Gustavo tinha vinte (20) anos quando gravou seu depoimento. Estudou inglês em institutos de idiomas por vários anos e ingressou no curso de Letras, com habilitação dupla Português/Inglês. Descreve sua trajetória de aprendizagem como uma mistura de dedicação e diversão ao mesmo tempo. Ministra aulas de inglês no instituto de línguas há aproximadamente dois (02) anos.

Bel tinha vinte e cinco (25) anos ao gravar seu depoimento. Fez curso de idiomas, onde se formou e depois cursou Letras, com habilitação Português. Diz ter estudado a língua durante muitos anos e isso a ajudou muito. Atua na área há aproximadamente cinco (05) anos como professora de inglês em institutos de idiomas.

Gabi tinha vinte e sete (27) anos quando participou de nossa pesquisa. Ela iniciou seus estudos de inglês aos dez (10) anos de idade em institutos de idiomas. Descreve sua trajetória e menciona a metodologia das escolas pelas quais passou. É graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, especialista em Linguística Aplicada e mestranda. Atua como professora em institutos de idiomas há cerca de oito (08) anos.

Raul tinha dezenove (19) anos ao gravar seu depoimento para nossa pesquisa. Não frequentou institutos de idiomas como aluno, diz ter se dedicado muito e aprendeu com vários recursos. Ressalta que teve seu primeiro contato com a língua aos oito (8) anos de idade, mas acaba por não mencionar como se deu tal contato. Inicialmente, explica que nunca deixou de buscar novas formas de aprender além da sala de aula, no entanto não menciona escola regular ou escolas de idiomas. É graduando em um curso de Letras, com habilitação em Português e Inglês e atua em institutos de idiomas há cerca de dois (02) anos.

Alfredo tinha vinte e sete (27) anos ao participar de nossa pesquisa. Teve seu primeiro contato com a língua inglesa aos onze (11), na escola regular. Ele menciona o contato contínuo com a LE na escola regular, mas afirma que não fez nenhum curso de inglês em escola de idiomas. Teve experiência no exterior, onde morou e segundo ele foi onde aprofundou seus estudos acerca do inglês, bem como na universidade. Cursa Letras, com habilitação em Português e Inglês. Atua em institutos de idiomas há aproximadamente três (03) anos.

Já André tinha vinte e três (23) anos ao gravar nosso depoimento, teve seu primeiro contato com a língua inglesa muito cedo. Estudou em instituto de idiomas por vários anos e iniciou posteriormente o curso de Letras, com habilitação em Português e Inglês. Trabalha como professor de LE há aproximadamente dois (02) anos em institutos de idiomas.

Por fim, Paola tinha vinte e cinco (25) quando participou de nossa pesquisa. Teve seu primeiro contato muito cedo, em uma escola de idiomas. Diz ter tido a partir daí um processo

de aprendizagem contínua, visto que terminou o curso de idiomas, ingressou no curso de Letras, com habilitação em Português, e desde então atua como professora de inglês como LE. Sua experiência na escola de idiomas contava quatro (04) anos quando gravamos seu depoimento.

Após a coleta de dados, realizamos a análise dos depoimentos a fim de problematizar a noção de fluência pensada por professores e alunos de língua inglesa como LE. No capítulo a seguir, propomos a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 3

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A FLUÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

Ao propormos lançar um olhar discursivo acerca da fluência em língua inglesa, tomamos como base o diálogo teórico entre a LA, a ADD e a ADF, pois pensamos que a interface entre tais áreas pode fundamentar a análise do *corpus*. A partir das sequências discursivas dos participantes da pesquisa, pretendemos investigar as bases nas quais as sequências se fundamentam, com quais outras dialogam, com quais interagem, com quais se encontram ligadas pelo viés do interdiscurso e do dialogismo inerente a qualquer discurso.

A escolha da proposta AREDA como aparato metodológico para coleta de dados para composição do *corpus* também se relaciona ao objetivo da pesquisa, uma vez que o interesse reside em como os participantes enunciam sobre as questões propostas, e não de fato o que enunciam. Dessa forma, para Serrani-Infanti (1999, p. 288-289):

O objetivo não é analisar o conteúdo informacional dos depoimentos, mas estudar as ressonâncias discursivas que permitam levantar hipóteses em relação às funções da segunda língua para o sujeito de discurso, visando aprofundar o estudo de processos identificatórios em jogo. Tendo como eixo da abordagem a distinção conceitual interdiscurso/intradiscurso, a alteridade constitutiva é um parâmetro fundamental da análise, portanto, um objetivo desta proposta é contribuir para a reflexão sobre os modos de representação de alteridades em jogo, no discurso do sujeito habitado por mais de uma língua nacional.

Sobre essa questão, não pretendemos interpretar conteúdos, mas sim, pensar em como os depoimentos ressoam e como tais ressonâncias significam para o tema da fluência em língua inglesa, tomada como LE e, conseqüentemente, que tipo de implicações trazem para o processo de ensino e aprendizagem de LE. Sob essa perspectiva de trabalho, esperamos que um olhar discursivo sobre a noção de fluência, um olhar que considere o modo de dizer e os sentidos que esse dizer pode veicular ou fazer circular socialmente, nos leve a compreender melhor a alteridade constitutiva do sujeito da enunciação, bem como o enunciado como inerentemente dialógico.

Vale mencionar que nossa principal preocupação, ao propor uma pesquisa que trate da fluência no ensino de LE de escolas de idiomas, é o constante uso de tal termo em nossa prática como docente de inglês em escolas de idiomas e nos questionarmos sobre como constituídos os enunciados acerca da fluência e como eles têm sido incorporados na voz dos professores e alunos de língua inglesa.

Assim, a partir da coleta dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa para a composição do *corpus* para a análise, foi possível observar, primeiramente, nos dizeres de alunos e professores tensão ao tentar explicar processos relacionados à aprendizagem de uma língua estrangeira. Vale ressaltar que as perguntas norteadoras para as gravações dos depoimentos dos participantes relacionavam-se a todas as habilidades do ensino e aprendizagem de inglês, assim como qualquer outra língua estrangeira (ouvir, falar, ler e escrever). Além disso, as perguntas diziam respeito à trajetória de cada um na aprendizagem do inglês, assim como as habilidades consideradas mais difíceis. No entanto, o foco das questões foi a fluência.

Essa inquietação relacionada principalmente à habilidade da fala aparece como foco da pesquisa, uma vez que a maioria dos alunos que procuram uma escola de idiomas alega que precisa “falar” tal idioma. Assim, nos inquietou o apagamento das outras habilidades que parece ocorrer quase que inconscientemente por parte dos alunos, dos professores, dos funcionários que vendem o curso nas escolas, e da própria escola, inclusive, na forma de divulgação dos cursos em suas diferentes formas de discurso publicitário. Não são raras as vezes em que vemos a propaganda do curso de idioma relacionada única e exclusivamente com a habilidade da fala. Além disso, as reclamações comuns entre os professores de escolas de idiomas dizem respeito a não evolução dos alunos, especialmente na habilidade da fala.

De acordo com Guilherme (2004), existe uma regularidade do uso do verbo *falar* na análise que a autora propõe de alguns *outdoors* de escolas de idiomas. Sua hipótese inicial é que os institutos de idiomas enquanto lugares onde existe uma legitimação de que aqueles seriam os lugares onde se aprende língua inglesa, influenciam o processo de encontro entre o sujeito e a L.E. A autora pontua que essa legitimação leva à ideia, também investigada por nós, que diz respeito à representação de que “saber uma língua é falar essa língua” (p. 198).

Assim, a fim de esclarecer, pontuamos que não se trata de algo novo a discussão acerca da superioridade dada à oralidade nos institutos de idiomas, principalmente no momento de venda de cursos. No entanto, tal discussão ainda gera sentidos que são de extrema importância para melhor entendermos como os alunos e professores envolvidos representam o processo, as etapas, e até mesmo as habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). Para Guilherme (2004), o que os alunos fazem ao se depararem com um *outdoor* como o analisado pela autora é “se circunscreverem em uma dada ordem do discurso, ou melhor, é manifestarem sua memória discursiva que é constituída, muitas vezes, por vozes evocadas pelo *outdoor*”. (p. 204)

Concordamos com a autora quando estabelece a problemática do apagamento das outras habilidades no processo de ensino e aprendizagem de LE, uma vez que a habilidade da fala é colocada em primeiro plano, mas essa valorização traz alguns efeitos de sentidos que tomamos como foco de atenção em nossa dissertação.

Segundo Guilherme (2004, p. 205), no discurso midiático institucional das escolas de idiomas, nota-se a diferenciação entre as habilidades, uma vez que “falar funcionando discursivamente como ‘aprender’, sendo que esse ‘falar’ será adquirido de forma cristalizada (...) sem tensões, conflitos, deslocamentos ou rupturas”. Ou seja, dessa maneira simplificada, o aluno é levado a acreditar que se trata de um processo simples de aquisição fácil de uma LE, embora saibamos da existência de conflitos nos processos de interação até mesmo quando tratamos de LM, portanto, como não haveria também quando o processo se dá em uma LE?

Propomos então analisar as regularidades encontradas nas sequências discursivas dos alunos e professores pesquisados, a fim de problematizar a noção de fluência, tendo por base o modo como significam algumas questões que se relacionam diretamente no processo de ensino e aprendizagem com o alcance da chamada fluência em sua discursividade. Vale mencionar que

Conceituamos essas regularidades como sendo evidências significativas observadas no cenário de pesquisa, que surgem a partir de uma análise preliminar dos registros coletados. Essas evidências aparecem como dados, a partir de elementos muitas vezes não previstos no projeto inicial, mas que se revelam na escansão do corpus. Assim, emoldura-se com mais clareza o tópico a ser investigado, oferecendo uma maior consistência às hipóteses definidas para a pesquisa. (SANTOS, 2000b, p. 47).

Lembramos, portanto, que o que é recorrente nas sequências discursivas não o é da mesma forma, mas notamos que pode vir de bases semelhantes ou iguais, que dialogam e que inevitavelmente constroem modos de significar no processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

Pontuamos, ainda, que trabalhamos aqui com a noção de discurso, como dita por Pêcheux (2009), mencionada no Capítulo 2, em uma dimensão sócio-histórica. Assim, no presente contexto de investigação, tomamos por empréstimo a definição de discursividade de Guilherme (2009), quando afirma que:

Entendo *discursividade* como processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos de seu *ethos* de atuação socioeducacional e profissional. (GUILHERME, 2009, p. 25).

Acrescentamos ainda que a discursividade também deve ser entendida em nosso trabalho em uma dimensão dialógica, visto que, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, também pontuados no Capítulo 2, todo discurso é dialógico, uma vez que a palavra é naturalmente de base dialógica.

Sabemos que os alunos experimentam diversos sentimentos ao se exporem em LE: sentem-se (in)competentes para usar a língua inglesa, sendo que essa questão também foi revelada em alguns depoimentos. Obviamente, questões de timidez e desenvoltura contribuem para o melhor ou pior aproveitamento na habilidade fala em sala de aula. No entanto, percebemos ainda o quanto conceitos abstratos, mal fundamentados acerca do processo de ensino e aprendizagem influenciam no processo e acabam gerando preconceitos nos próprios aprendizes.

Nesse sentido, retomamos a questão das representações e formações imaginárias de Pêcheux (2009), visto que o locutor atribui a si mesmo um lugar e ao outro (interlocutor) outro lugar. Assim, as formações imaginárias dizem respeito às posições que A e B em um discurso atribuem a si mesmo e ao outro. Em nosso trabalho, pretendemos verificar: i) Qual seria a imagem que o aluno tem do professor?; ii) Qual imagem o professor faz de seu aluno no processo de aprendizagem?; iii) Qual lugar o aluno atribui a si mesmo no processo de aprender uma LE?; iv) Qual posição o outro (por exemplo, o nativo) ocupa nesse imaginário construído pelo aluno ou mesmo pelo professor?

Nesse sentido, propomos verificar na análise, se o aluno se inscreve na voz do professor, e se esse professor se inscreve na voz de outro professor, visto que sabemos da natureza dialógica de todo e qualquer processo discursivo. Primeiramente, ao visualizarmos o *corpus* já foi possível notar, ainda que de modo superficial, que nos depoimentos, usualmente a noção de fluência adotada pelos professores de cursos de idiomas diz respeito estritamente à fala. Dessa forma, ser fluente seria a capacidade de o falante unir as informações de forma coesa e coerente a fim de se fazer entender por outros falantes da LE: o falante seria considerado fluente se conseguir transmitir sua mensagem de forma a ser compreendido e se compreender o que está sendo dito por outros falantes da LE. O falante com fluência, sob essa visão, faria isso com facilidade, certa rapidez e fluidez que o diferenciaria de um falante considerado sem fluência oral. Nesse aspecto, não seria característico desse falante uma velocidade inapropriada na produção oral, assim como o uso recorrente de hesitações ao comunicar-se.

Essa primeira visão que tivemos do *corpus* justifica a discussão previamente realizada acerca da notoriedade dada à habilidade da fala pelos institutos de idiomas. No entanto,

pensamos em como isso interfere no processo de ensino e aprendizagem de LE, ao marginalizar as outras habilidades e posicionar a fala como objeto de desejo do aluno enquanto aprendiz de LE e do professor enquanto aquele que conduz o aprendizado. Professores e alunos, a partir de perspectivas diferentes, enunciam sobre fluência, a partir de suas inscrições discursivas e, por isso, a análise procura mostrar quais seriam as vozes constitutivas de tais inscrições.

Portanto, para melhor “escutarmos” as vozes que emergem das sequências discursivas que destacaremos no desenvolvimento deste capítulo, organizamos a análise a partir dos seguintes subtemas que envolvem a questão da noção de fluência:

- i) Fluência como inscrição na (ilusão de) completude.
- ii) Fluência como inscrição no saber-poder.
- iii) Fluência como inscrição no saber-fazer.

No primeiro subtema de análise – fluência como inscrição na (ilusão de) completude – verificamos como ocorre a ilusão de completude dos sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, de que modo os sujeitos participantes da pesquisa enunciam sobre o ideal que têm sobre fluência. Nesse sentido, o que irá nortear a análise é a inscrição que o sujeito faz em: i) gramática; ii) vocabulário; iii) falar corretamente; iv) domínio; v) falante nativo.

Com relação ao segundo subtema – fluência como inscrição no saber-poder –, pretendemos verificar como os sujeitos alunos e professores se inscrevem em discursos que relacionam fluência ao: i) prestígio/status social e ii) prestígio/status acadêmico-profissional.

No terceiro e último subtema de análise – fluência como inscrição no saber-fazer –, verificamos como a fluência enunciada pelos participantes encontra-se relacionada a uma inscrição no saber-fazer. Nesse sentido, analisamos as vozes constitutivas das inscrições no que se refere à: i) prática pedagógico-educacional e ii) abordagem comunicativa.

3.1 Fluência como inscrição na (ilusão de) completude

Pretendemos verificar, a partir das sequências discursivas coletadas, como os alunos e professores inscrevem-se na ilusão de completude em relação ao ensino e aprendizagem de inglês como LE. A hipótese nesse sentido é que o aluno, com base em suas formações imaginárias, acredita que seja possível alcançar a fluência por meio do conhecimento da gramática e do vocabulário, da semelhança com o nativo e do tempo de estudo que lhe

permitiria “dominar” a língua. O professor, por sua vez, pode inscrever-se também nesse subtema de análise sobre fluência a partir do momento que emerge de seus dizeres que um desses requisitos asseguraria fluência ao aluno, ou até mesmo a ele mesmo no papel de professor.

Outra questão que pode ser analisada trata-se do aluno também poder se inscrever discursivamente nos dizeres dos professores que apontam para a gramática ou para o vocabulário, como item mais promissor para o alcance da fluência. Pensamos de antemão que se trata de uma fluência idealizada, uma vez que ela se fundamenta em uma ilusão de completude, que constitui o sujeito.

A necessidade de pensar em um “falante competente e completo” pode fazer parte do imaginário construído tanto pelo professor como pelo aluno, no entanto, sabemos que a completude não é característica dos sujeitos, como concebidos pela ADF e ADD: o sujeito é constituído por vários discursos que o atravessam e gerencia conflitos, uma vez que é também constituído pela tensão.

Nesse sentido, vale expor inicialmente algumas sequências transcritas dos depoimentos que compõem o *corpus* da pesquisa. As sequências são recortes do *corpus* que aqui trazemos para melhor ilustrar as percepções e noções dos alunos relacionadas ao processo de aquisição de inglês como LE e, claro, o que dizem sobre fluência. Vale ressaltar também que a transcrição foi realizada de acordo com o áudio, portanto, não fizemos correções e/ou alterações. Além disso, os nomes dos sujeitos aqui são fictícios para resguardar suas identidades.

No que concerne à gramática, pontuamos que existem concepções diferentes acerca da gramática. Assim, de acordo com Travaglia (2001) há vários tipos de gramática, entre elas a normativa, a descritiva e reflexiva. No entanto, o que nos interessa, nesse ponto da análise que propomos, é o conceito de gramática pontuado por Travaglia (2001, p. 24), como “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Tal concepção colabora com nosso recorte, uma vez que os participantes da pesquisa ao enunciarem sobre gramática mostraram preocupação com o conhecimento e uso de regras.

Vejamos algumas sequências discursivas de alunos acerca da necessidade de um conhecimento gramatical relacionado à fluência:

(1) Camila: A partir do uso correto da gramática, você vai *saber conjugar bem* os verbos eu acho, e assim ter... essa fluência verbal. (grifos nossos)

(2) Nicole: Bem, quando você tem uma... um uso de gramática correto é normalmente facilita muito quando você *vai falar*, quando você vai falar com uma outra pessoa, tem uma fluência, mas, nem tudo... mas ajuda em muito. (grifos nossos)

(3) Carolina: Ah, o uso correto da gramática *é muito importante*, principalmente na escrita, quando se vai escrever é... importante a gramática. E na fluência verbal ela também ajuda porque ajuda a formular as questões corretamente, na linguagem formal, e... *ajuda bastante* na fluência saber também a gramática, embora o vocabulário eu acredito que seja mais importante. (grifos nossos)

(4) Sara: A relação do uso da gramática e fluência verbal tem que *se espelhar* principalmente no que se quer passar no entendimento. É... se fosse falar a frase de maneira errônea, pode causar má interpretação, então, principalmente saber o que se quer falar. O mais importante para ser fluente é... gramática, porque falando corretamente você pode substituir palavras, vocabulário, expressões. (grifos nossos)

(5) João: O uso correto da gramática, ele *ajuda* na fluência verbal, ela não é o fator mais importante, mas quando você tem uma, quando se tem *o domínio sobre a gramática*, certamente você vai ter uma, uma... uma *fala bem melhor*. (grifos nossos)

(6) Sérgio: E pra falar eu também tenho uma *dificuldade*, às vezes eu até sei o que eu tô querendo falar, só que tem essa dificuldade de saber qual... qual tempo certo, tudo, o *tempo verbal, qual modo que tem que ser falado...é...às vezes eu faço uma...uma confusão com isso*. (grifos nossos)

Percebemos, a partir das sequências aqui selecionadas, que os alunos relacionam gramática e fluência (“facilita muito quando você vai falar”; “é o fator mais importante”), alguns em uma relação de importância (“muito importante”; “o mais importante é a gramática”), outros em uma relação de interdependência (“ajuda muito”; “facilita muito quando você vai falar”). Trata-se da ilusão de que os conhecimentos gramaticais poderiam facilitar a comunicação feita pelo locutor e a compreensão do interlocutor. O processo enunciativo ocorreria de maneira facilitada a partir das regras gramaticais bem usadas. Por isso, concordamos que

O que estilhaça o contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução de termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. (REVUZ, 1998, p. 223).

É preciso considerar, sobretudo, que se trata de processos diferentes em LE e a LM. Não concordarmos com a ilusão de equivalência entre as duas línguas, ilusão essa constitutiva do imaginário de muitos alunos e isso se justifica na interface que propomos (LA, ADD e ADF) entre áreas do saber que consideram a linguagem como campo dialógico no sentido de que compreendem a complexidade da relação entre sujeito e língua, desconfiando, portanto, da transparência da linguagem e dos sentidos.

Consideramos importante que o sujeito aluno vivencie o estranhamento à LE, pois somente assim ele estará exposto à língua: o sujeito deve ser parte do processo de aprendizagem, pois assim, o sujeito aluno pode, com o tempo, vivenciar também um espaço de liberdade na LE, um espaço para se tornar enunciator na LE. Logo, trata-se certamente de um estranhamento salutar que será base de um descobrimento, quando o sujeito aluno ou professor sente-se confiante o suficiente para enunciar na LE, sabendo que “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”. (REVUZ, 1998, p. 225).

Verificamos nos dizeres supracitados que o ensino de LE é permeado por diversas representações discursivas e uma delas é o peso que a gramática adquire no processo de comunicação. Assim, ainda temos alunos que acreditam que saber os tempos verbais lhes garantirá maior competência para se comunicar oralmente. Sabemos também que tantos outros acreditam que o mais importante é o vocabulário. Em virtude dessa diversidade de fatores, acreditamos que os sujeitos envolvidos na pesquisa, no momento de gravar seus depoimentos, foram tensionados a enunciar sobre a nomenclatura dada a alguns processos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE.

Nesse sentido, vale pontuar que a relação entre as materialidades linguísticas coletadas por nós se dá devido ao fio do interdiscurso ou da memória discursiva, conforme Pêcheux:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, 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. (PÊCHEUX, 2009, p. 52).

Ao pensar na noção de memória discursiva trazemos para análise por meio do subtema “fluência como inscrição na (ilusão de) completude” a relação que se estabelece entre as sequências discursivas coletadas. Toda sequência discursiva relaciona-se com os pré-construídos, elementos já citados ou relatados, conforme ressalta Pêcheux (2009), vinculando-se com o já-dito, e tal relação é tratada como uma condição. Por isso, sabemos que os discursos não são novos, diferentes e desvinculados do fio do interdiscurso. Os sentidos veiculados pelos discursos também se transformam na relação com a memória discursiva, que fundamenta as formas de tomada de palavra do sujeito e, por consequência, as formas de tomada de posição, em cada situação discursiva. Isso nos permite dizer que o sujeito da enunciação vincula-se a outros discursos, consciente ou inconscientemente. Por isso, o sujeito pode esquecer que aquilo que enuncia não é novo, mas um outro dizer, reinventado, modificado, mas originado da relação inerente com a memória discursiva constitutiva de todo e qualquer sujeito.

Na análise dos depoimentos, os sujeitos enunciadoreis ao produzirem “novos” discursos se ligam à memória discursiva, confirmando, negando, atualizando, apagando, denegando, reformulando discursos outros, espalhados no fio do interdiscurso.

A aluna Sara, por exemplo, na sequência discursiva 4, relaciona a fluência ao bom uso dos conhecimentos gramaticais, ou seja, busca-se o que é considerado correto, o que não geraria um mal entendido e, assim, seria possível transmitir a mensagem de maneira clara. Nesse imaginário recorrente dos alunos, a língua é transparente e sempre veicula os sentidos de modo evidente, a partir do bom uso que o falante faz das regras gramaticais. Todavia, sabemos que enunciar em uma LE não significa ser conhecedor e fazer bom uso das regras gramaticais. Conforme Serrani-Infante (1998, p. 130):

Penso que abordar o processo de enunciação em língua alvo focalizando os modos de acontecimento discursivo desloca a concepção desse fenômeno, como recursos lingüísticos a serem aprendidos, conforme gradações gramaticais, para depois “serem aplicados” em tarefas de comunicação. Entendemos que o sujeito “aprende” significativamente uma segunda língua quando, pronto para a experiência do próprio estranhamento, se inscreve, por processos identificatórios, em discursos, mais especificamente em formações discursivas da segunda língua-cultura.

No que diz respeito aos depoimentos dos sujeitos professores sobre a questão gramatical, percebemos que alguns apontam a noção de erro e de acerto por parte do aluno, revelando preocupação em sala de aula quando os alunos não se comunicam por medo de incorrer em erros gramaticais. Vejamos algumas sequências discursivas:

(7) Gustavo: A fluência verbal... e o... uso correto da gramática... elas se relacionam a partir do momento em que o aluno fica... ele não se permite falar com o receio de cometer *erros gramaticais*, ah... a todo momento em sua fala. (grifos nossos).

(8) Bel: Não adianta nada você ter várias palavras, se não souber como utilizá-las né... de *maneira eficiente*, e não adianta nada você saber regras se você não tem o vocabulário necessário pra expressar o que você quer. Então, eu diria que o... a relação do uso da gramática e a fluência é uma *relação de dependência* pra se caracterizar uma pessoa fluente em outro idioma. (grifos nossos).

(9) Gabi: Bom, a relação correta entre o uso da gramática e a fluência verbal, acredito que é... eu acredito que um *uso corretíssimo* da gramática às vezes pode até ser é... inadequado, em alguma situação né, mais informal. Então você pode fugir de certas regras da gramática, mas eu acredito que não dá pra você é... ter uma fluência verbal se você utilizar frases com uma estrutura verbal *completamente diferente da língua inglesa*, é...né...e é isso. (grifos nossos).

(10) Raul: A gramática e a fluência, na verdade, elas deveriam caminhar juntas. Mas eu já presenciei casos em que os alunos, eles são muito bons na gramática, mas na, em relação à fluência verbal, a fala é... *como se fosse uma criança aprendendo a falar*, começa a aparecer erros na gramática, a gaguejar e entre outros *problemas*. Eu acredito que é um desnível muito grande entre a fluência verbal e a gramática. Talvez por que o aluno se sente nervoso ou ansioso na hora de falar, ou mesmo por vergonha entre os colegas. (grifos nossos).

(11) Alfredo: É... ah, o uso correto da gramática tem uma relação muito ah, *muito próxima* da fluência verbal porque quanto melhor você domina a gramática, melhor a sua fluência verbal, apesar de que língua falada é diferente de língua escrita e que a gramática geralmente leva em conta somente a língua escrita ou a linguagem formal. (grifos nossos).

Com tais sequências discursivas entendemos que o professor também se inscreve em uma ilusão de completude quando menciona a gramática (“domina a gramática”; “relação de dependência”), isso pode ocasionar que o aluno se inscreva na voz do professor ao enunciar sobre a importância da gramática para falar em LE. Todo esse processo também dialoga através da memória discursiva com a prática metodológica de escolas regulares e até de

alguns institutos de idiomas, que têm como foco o ensino da gramática. Assim, o momento mais propício para fazer “bom uso” da LE seria no momento em que o aluno dominasse as estruturas gramaticais da LE. Então, dominar a gramática da LE, de acordo com tais depoimentos, garantiria a tão idealizada fluência na LE.

O professor Raul, por exemplo, enuncia pontuando que “erros gramaticais” e o fato do aluno “gaguejar” seriam problemas para a fluência. O professor inscreve-se na voz de outro que acredita que o erro impede ou prejudica a comunicação do aluno, na ilusão de que podemos controlar todo o processo, no entanto, já sabemos que o controle é ilusório.

Retomamos aqui os esquecimentos apontados por Pêcheux (2009), especialmente o esquecimento de número 1, em que o sujeito acredita que seria possível dominar os sentidos do seu dizer. Considerando que haja erros gramaticais ou não, o aluno, o professor, ou qualquer outro sujeito, não controla os sentidos de sua fala, ou seja, não se pode controlar qual sentido será atribuído àquele dizer e isso independe de acuidade gramatical. Os sentidos serão construídos sempre na relação com o outro, no processo de interação verbal. Nesse sentido,

A língua não é um mero instrumento²³, com o qual o sujeito teria uma relação de “domínio”, pautado pelo conhecimento de regras linguísticas, gradações de complexidade gramatical ou sequenciação de situações comunicativas. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 131, grifos da autora).

Percebemos nas sequências discursivas sobre a relação de acuidade gramatical e fluência o diálogo entre os enunciados dos sujeitos professores e alunos.

Os enunciados da aluna Sara, assim como os do professor Raul, também se inscrevem em uma formação imaginária como os outros enunciados aqui transcritos, pois, de acordo com o enunciado, o erro, a má interpretação, o equívoco, não podem acontecer no momento da comunicação em LE. Mas tal formação vai além, uma vez que traz a ilusão de que seria possível, por meio do bom uso da gramática, evitar que tais erros ocorressem, tal ilusão como já mencionamos é constitutiva do sujeito e diz respeito ao esquecimento número 1, como apontado por Pêcheux (2009).

Quando se trata da relação com o vocabulário, o aluno se inscreve também na ilusão de uma completude que seria alcançada pelo vocabulário adquirido, muitos enunciam sobre as formas que usam ou usaram para adquirir vocabulário na LE. Vejamos algumas sequências discursivas de sujeitos alunos a respeito do papel do vocabulário:

²³ Serrani-Infante traz aqui as palavras de C. Revuz (1998) em “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.”

(12) Carolina: O vocabulário é mais... na...é mais importante na fluência, porque o vocabulário é... são as *pronúncias*, as palavras que você conhece e... é fazem realmente com que a mensagem seja dada, então pra ser fluente vocabulário é muito importante, você conhecer as palavras. (grifos nossos)

(13) Sérgio: Eu acho que para ser fluente, eu acho que *o mais importante* é o vocabulário. Eu tenho uma facilidade é... maior com relação à gramática, mas eu vejo que alguns colegas que têm facilidade com o vocabulário, eles conseguem *se sobressair* melhor nas...nas aulas e... consegue captar algumas mensagens que o professor tá querendo passar, melhor que eu, no caso, que tenho essa *dificuldade* com o vocabulário. (grifos nossos)

(14) Isabela: Pra mim, pra ser fluente *o mais importante* é o vocabulário, porque você vai se *comunicar* com o vocabulário, você pode até errar a gramática que talvez, não sei... na hora de se comunicar mesmo com a pessoa, isso *não importe tanto* quanto o vocabulário. (grifos nossos)

(15) João: Para ser fluente o mais importante é vocabulário, a gramática nem tanto porque na medida que você *conversa* você consegue...até mesmo melhorar essa gramática, mas para falar *tem que* ter um vocabulário melhor. (grifos nossos)

Percebemos, nas sequências discursivas dos sujeitos alunos supratranscritas, que o vocabulário é evocado como o fator que completaria o sujeito aluno no processo de aprendizagem da LE. O aluno João usa a expressão “ter que” e percebemos que essa modalização deôntica aponta para essa necessidade, quase uma obrigação, do bom uso do vocabulário, para assim, o sujeito ser considerado fluente na LE. O aluno Sérgio, por sua vez, compara o seu desempenho com o de outros alunos em sala, afirmando ter dificuldade de compreensão e atribui ao conhecimento do vocabulário o fator de diferenciação entre o seu desempenho e de seus colegas na LE: “eu vejo que alguns colegas que têm facilidade com o vocabulário, eles conseguem se sobressair melhor”. Assim, o sujeito aluno se inscreve em um discurso em que a falta do vocabulário o impede de ter um bom desempenho no momento de entender e usar a LE. Vale pensar que essa discursividade aqui transcrita é compartilhada por muitos alunos e também por professores. Logo, ao mencionar o caráter histórico desta discursividade, podemos observar que,

Como professores e como alunos ou ex-alunos, já que partilhamos todas da mesma ideologia da escola, fomos formados para compreender que a aprendizagem de uma língua se reduz à aquisição, ou melhor, à assimilação de um certo número de formas lingüísticas especialmente escolhidas conforme o nível em que se encontra o aluno ou a aluna, tornando possível a ele ou a ela atingir um patamar cada vez mais sofisticado de comunicação com os nativos. Nós, professores, fomos preparados para ajudar nossos alunos a codificar seu pensamento, como se a língua fosse transparente e as palavras, capazes de reproduzir nossas intenções e nosso pensamento. Não fomos preparados para lidar com a língua como equívoco, com as palavras cujo sentido escapa ao nosso controle porque depende do acontecimento discursivo. (CORACINI, 2007, p.157-158).

A maioria dos sujeitos professores ponderou a relação entre vocabulário e gramática, não atribuindo um a um papel mais importante que o outro.

(16) Gustavo: Eu acredito que tanto gramática quanto vocabulário têm o mesmo nível de importância.

(17) Bel: O vocabulário não adianta muito se a sua gramática é falha e não adianta nada você saber regra gramatical se você não tem o vocabulário. É como se um fosse o esqueleto... né a gramática seria o esqueleto e o vocabulário são os órgãos vitais.

(18) André: Bom, eu... bom, não sei dizer exatamente, ao certo, mas na minha opinião eu acredito que a gramática é importante se você comparar com vocabulário né... Na minha opinião, gramática não é, não é a *essência* da língua, então você não precisa ser um exímio conhecedor de gramática pra saber usar a língua, é... mas se você coloca em comparação ao vocabulário, *eu acredito que a gramática seja mais importante*, no sentido de que se você tem pouco vocabulário, mas sabe colocar ele em uso, de forma efetiva né, você vai conseguir passar a sua mensagem da mesma maneira. Enquanto que se você tem um vocabulário extenso, mas não conhece o *funcionamento da língua*, através da gramática, esse vocabulário que você tem não vai ser útil pra você numa conversa, porque você não vai saber utilizar ele da maneira correta. Então entre gramática e vocabulário eu acredito que o vocabulário tem uma função mais importante nessa, nesse processo. (grifos nossos).

Nas sequências discursivas supratranscritas, podemos notar a tensão ao enunciar sobre a importância do vocabulário quando comparado à gramática, questão anteriormente analisada. O professor André, por exemplo, não considera a gramática a “essência”, ou seja, o mais importante da LE, mas comparada ao vocabulário ela se torna mais importante.

Percebe-se que o professor se inscreve em uma discursividade que gera um efeito de sentido segundo o qual a gramática poderia assegurar o controle da fluência em LE, por meio do conhecimento do “funcionamento da língua”, ou seja, acuidade gramatical, o que é e o que não é adequado gramaticalmente em uma situação de uso da LE.

Trazemos aqui Bakhtin/Volochínov (2012) para reafirmar o caráter histórico e heterogêneo da língua, o que nos permite inferir que não se pode basear o ensino de uma língua na pressuposição da falta de dinamismo dessa, mesmo quando se trata de questões tidas como imutáveis, como parece ser o entendimento de muitos sobre a gramática:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais (...) Na base dos fundamentos teóricos do objetivismo abstrato, estão as premissas de uma visão de mundo racionalista e mecanicista, as menos favoráveis a uma concepção correta de história; ora, a língua é um fenômeno puramente histórico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 112).

Infelizmente, o que parece ocorrer é uma negação do caráter histórico e social da língua nos ambientes de ensino de língua inglesa, como LE, uma vez que sujeitos professores e alunos consideram a gramática, nosso interesse nesse momento de análise, como estática, imutável e a ser puramente apreendida de maneira mecanicista e sem considerar a função puramente social da língua, por meio da interação verbal.

No que diz respeito à relação estabelecida entre fluência e falar corretamente, ou seja, uma inscrição na falta daquilo que seria correto e que teria vínculo com a necessidade de ser considerado fluente, retomamos que a presente pesquisa teve como preocupação inicial em seu projeto o uso do termo fluência e os diferentes significados que tal palavra acabou por incorporar. Por isso, temos como intento verificar as relações dialógicas em que esses significados se ancoram ou revelam discursos outros acerca da temática.

Assim, recortamos aqui algumas sequências discursivas em que os enunciadores falam de fluência, a partir de uma inscrição em um discurso que tem como base a necessidade de *falar* corretamente. Inicialmente trazemos na primeira sequência o dizer de uma professora, depois mencionamos as dos alunos:

(19) Bel: Eu acho que fluência em outro idioma significa você ser apto a se comunicar em *qualquer* situação, seja conversando com uma criança de 4, 3, 4 anos de idade, que só fala o

inglês, vamos supor ou você conseguir dar uma palestra formal na faculdade, num idioma que não é seu; conversar com um presidente ou com uma pessoa na feira, por exemplo, então eu acho que fluência é basicamente isso, você ser apto, ter o vocabulário, e a desenvoltura necessária para se comunicar em qualquer situação que apareça. (grifos nossos).

(20) Sara: Eu conceituaria fluência no sentido de ter as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Mas... a fluência que a gente tem experiência de ouvir referência... é referente a ouvir e falar. *Principalmente falar, falar com fluência*, mas pra você falar você tem que também é... ter as outras habilidades que é referente a ouvir, ler e escrever. Eu considero fluência a junção das quatro habilidades. (grifos nossos).

(21) Sara: Referente a falar... é...a fala eu tenho dificuldade em relação a... a...dicção, a fonética diferente de algumas palavras, algumas sílabas que *não são equivalentes em português*. E principalmente o que eu sinto é vergonha, timidez, *de falar errado*, mas aos poucos eu tô conseguindo... é... superar isso e falar. (grifos nossos).

(22) Sérgio: Como eu conceituaria fluência... eu acho que a fluência... não sei... posso até estar enganado, mas pra mim fluência seria é... saber ... é...*não digo às vezes falar bem, mas fazer com que a outra pessoa né...que o ouvinte consiga captar bem o que que...estaria querendo falar...né*. Eu acho que é isso basicamente. (grifos nossos).

(23) Camila: Eu acho que fluência é quando você compreende bem... o que o outro tá *falando* e você consegue se expressar de *forma clara*, você consegue se comunicar em outra língua. (grifos nossos).

É possível perceber nos enunciados transcritos algumas concepções de fluência. A professora Bel enfatiza a necessidade de se comunicar bem em qualquer situação (“você ser apto a se comunicar em *qualquer situação*”), sair-se bem no momento da comunicação seria, assim, sinal de fluência. Além disso, a professora reforça a ideia de aptidão. No entanto, ela aponta situações de comunicação mais relacionadas com a habilidade da fala (“conversar com uma criança”, “dar uma palestra”, “conversar com o presidente”), e nesse sentido, ela coloca todas as situações em condição de igualdade, ou seja, se o falante conseguir se desenvolver bem em todos esses contextos de fala, ele seria um bom usuário da LE.

Pensamos, sobretudo, na relação que estabelecemos com a nossa LM, em que, sem dúvida, não estamos de antemão preparados para enunciar em qualquer situação de uso da língua, uma vez que algumas situações exigem certa preparação e também na LM nos sentimos despreparados, ansiosos, tensos, com medo de errar. Enfatizamos também o uso do verbo “ser” pela professora, que revela a ideia de que ou a pessoa é ou não é apta para a LE, se o verbo usado fosse o “estar”, teríamos a ideia de estado, no entanto, a sequência analisada mostra uma segregação: aqueles que conseguem isso são aptos, aqueles que não conseguem não sabem usar bem a LE, consequentemente, não seriam fluentes.

Nossa hipótese, nesse sentido, é que a formação desses professores enunciadores possa influenciar esse pensamento (e posicionamento) de que “comunicação” significa “falar o idioma”, uma vez que a abordagem comunicativa parece estar preocupada com a comunicação em geral, mas acaba por vender cursos em que normalmente o foco é a habilidade da fala. Por isso, as sequências discursivas de alguns sujeitos professores revelam a relação com tal formação metodológica da escola na qual atuam.

A aluna Sara, na sequência discursiva 20, relaciona fluência com as quatro habilidades de uso da língua. Interessante notar que as habilidades se interconstituem, mas a aluna cuidadosamente ressalta que a fluência é normalmente relacionada à fala (“principalmente falar, falar com fluência”), dessa forma, ela coloca aqui o que as pessoas parecem normalmente entender por fluência, fluência enquanto fala. Esse dizer agrega à fluência como se fosse uma característica da fala, isso pode ser entendido pela preposição “com” usada pela aluna ao enunciar: “falar *com* fluência” (grifo nosso). No entanto, essa mesma aluna, na sequência 21, relaciona a habilidade da fala com conhecimentos relativos à fonética e dicção, ou seja, a representação que a aluna faz sobre o que seja fluência em LE envolve entender e, provavelmente, usar bem os conhecimentos fonéticos e ter uma boa dicção na LE, o que se aproxima da representação de fluência na figura do nativo, que naturalmente pronuncia corretamente as palavras, pois articula bem os sons. Existe aqui uma comparação não dita com a LM, mas que aparece de maneira velada no enunciado, na qual seria possível que o sujeito controlasse seu dizer por ser conhecedor das estruturas gramaticais, das peculiaridades de pronúncia, entre outros aspectos.

Parece-nos que, de modo geral, os sujeitos alunos negam inconscientemente que nossa relação com nossa LM também é suscetível a erros, pronúncias diferenciadas, sentidos outros, hesitações, repetições. O conforto de ser um “eu” enunciador em uma língua que é “nossa” parece, em um primeiro momento, apagar todo o conflito que se instaura no momento de enunciação entre o “eu” e a “língua”, também na LM, mas muito claramente na LE.

O aluno Sérgio, na sequência discursiva 22, por sua vez, afirma que fluência não é falar bem, mas fazer com que o ouvinte compreenda a mensagem transmitida. No entanto, o aluno não especifica como isso poderia ser feito, já que afirma que não é necessariamente “falando bem” que se assegura a compreensão por parte do interlocutor. Parece funcionar aqui um discurso que tem sua memória discursiva ancorada na teoria da comunicação dos anos de 1970, segundo a qual o importante era comunicar. A aluna Camila, na sequência discursiva 23, parece concordar com Sérgio, ao pontuar que fluência encontra-se relacionada a compreender bem e se comunicar bem. Assim, em geral, o conceito se aproxima com o processo de interação verbal, normalmente com ênfase na capacidade de ouvir e falar bem.

Ao voltar à análise das sequências discursivas com base nos fundamentos do Círculo de Bakhtin, especialmente ao que concerne à teoria do dialogismo, percebemos como tais enunciados estabelecem relações dialógicas com outros enunciados, veiculados pela mídia, pelos alunos ou pelos professores como, por exemplo, o enunciado do professor André ao enunciar sobre a fluência e relacioná-la à dificuldade de comunicação de seus alunos.

(24) André: Ah, eu vejo que os meus alunos têm uma dificuldade é... assim eu diria grande né *na hora de falar*, então né... muitos deles pela timidez, muitos deles pelo nervosismo. É... mas acredito que o maior problema em questão de fluência seja o *medo* de errar. Então, eles têm muito medo de errar, eles provavelmente têm o conhecimento suficiente pra falar, pra colocar em prática aquilo que eles vêem em sala, no entanto na hora de falar é... eles têm muito medo de errar, eu acho que é o maior obstáculo para eles para poder é... sabe, melhorar a fluência, *falar melhor, praticar a pronúncia*. (grifos nossos).

Percebemos que o falar corretamente aparece na voz do professor remetendo às atitudes dos alunos em sala de aula, sua memória discursiva funciona aqui ao retomar os comportamentos comuns em sala de aula de inglês como LE quando o aluno precisa usar a habilidade da fala. O professor afirma que o medo de errar impede que os alunos melhorem sua fluência e isso poderia ser alcançado com a prática da pronúncia que levaria o aluno a “falar melhor”. Dessa forma, aqui também notamos a necessidade do correto, do não erro, da regularidade, uma necessidade de controle que eliminaria a eminência de qualquer equívoco na comunicação.

Já as sequências discursivas abaixo nos remetem aos esquecimentos postulados por Pêcheux (2009). Vale mencionar que a sequência 25 é de uma aluna, a 26 é de uma professora:

(25) Nicole: Você *saber* o que você está falando, saber o sentimento que, ou a coisa que você *quer passar através da fala*, não somente palavras, mas também um sentimento, *toda* uma ideia que você gostaria de passar para uma outra pessoa que através de suas palavras. (grifos nossos).

(26) Gabi: Eu acredito que você é fluente quando você *consegue passar* uma mensagem *clara* na outra língua. (grifos nossos).

Notamos nas sequências acima a presença de verbos que denotam esse desejo de controle revelado pelas enunciantoras (“saber”, “quer passar”, “consegue”), o que nos permite retomar os esquecimentos, uma vez que temos a ilusão de que somos fonte de nosso dizer e que controlamos o sentido do que enunciamos. Ou seja, existe aqui o desejo de controle do que é dito, mas também o desejo de controle dos sentidos gerados a partir desse dizer, por meio da maneira como o discurso é proferido.

No que diz respeito à ilusão de completude advinda da ideia de domínio de uma LE, pontuamos inicialmente que “a ideia de que a língua é um instrumento que a criança novinha aprende progressivamente a manipular até um grau de ‘domínio’ é comumente admitida.” (REVUZ, 1998, p. 218).

Tal relação de domínio é admitida também em LE e aceita pelos sujeitos professores e alunos participantes da pesquisa. A sequência 27 é de uma aluna, enquanto a 28 e a 29 são de professores. Vejamos como a ideia de domínio evidencia-se:

(27) Camila: Eu acredito que para ser professor é preciso ser fluente. É preciso saber bastante, *dominar* a língua, pra poder passar pros alunos. (grifos nossos).

(28) Bel: Comecei a estudar com quatro, e eu fui aprender a falar mesmo, conseguir dominar as estruturas com cerca de 12 anos de idade. E, foi mais fácil, né? Que eu já consegui, *de fato*, *falar* a língua. (grifos nossos).

(29) Alfredo: Porque quanto melhor você *domina* a gramática, melhor a sua fluência verbal, apesar de que língua falada é diferente de língua escrita. (grifos nossos).

Em razão da aceitabilidade dessa ideia de que seria possível dominar a LE, os enunciantores mencionam domínio de gramática (“dominar as estruturas”), de vocabulário,

enfim, de um conhecimento inequívoco da língua, que lhes permitissem comunicar sem erros, enganos, falhas.

Trata-se, portanto, de uma relação de domínio que instaura no sujeito aprendiz ou no sujeito professor de LE a ilusão de completude. Segundo Tavares (2004, p. 240),

O domínio das regras pode sinalizar o desejo de dominar a língua que coloca o sujeito na posição de completo não saber, que questiona sua relação já instaurada com a língua materna e a ilusória estabilidade que desfruta dessa última. Estamos falando de uma desestruturação na base da estrutura psíquica do sujeito quando este se encontra/confronta com uma língua estrangeira. Este é um dos motivos pelo qual não compactuamos com a visão de que a língua estrangeira possa ser vista como um instrumento funcional de comunicação porque há muito mais nessa relação sujeito-língua do que a interação e negociação de informações.

Posto isto, vale reafirmar que a ideia de que seria possível dominar um idioma relaciona-se com a vontade (também uma ilusão) de controle do discurso. A ideia de domínio constitui o imaginário do aluno e do professor, uma vez que dialoga com as vozes discursivas que sugerem o conhecimento gramatical e de vocabulário como necessário para tal comunicação idealizada e controlada.

Outra inscrição na ilusão de completude por parte do aluno e do professor que usualmente ocorre se dá por meio da figura do nativo. Notamos constantemente nos dizeres coletados que o nativo ocupa no imaginário dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa um lugar de “fluente” por excelência, considerado aquele que tem o domínio de tudo que compõe uma língua. Por isso, é tão comum relacionar a experiência no exterior com a fluência, pautada nessa ilusão de completude de contato com o outro, mas aqui se trata do outro nativo. Vejamos algumas sequências em que os alunos enunciam sobre a experiência em um país que tenha a língua inglesa como oficial, o que acaba por revelar a figura do nativo como referência de um modelo de “bom uso” da LE:

(30) Isabela: Você vai conhecer *realmente* a língua, na sua origem ou não sei no país que tem, que a tem como língua oficial, e isso vai te... melhorar a sua fluência. (grifos nossos).

(31) Carolina: Ah, a experiência no exterior eu acho que ajuda mais porque você tem *contato diretamente com a língua, com quem já nasceu falando, com quem conhece tudo do inglês* que são os nativos, da... dos Estados Unidos, por exemplo, então eu acho que a experiência no exterior ajuda *muito, muito, muito, muito mesmo*, e... mas a fluência também pode ser alcançado sem você ter ido ao exterior e é o que eu tô tentando, sem ir. (grifos nossos).

Ao enunciarem, os sujeitos alunos colocam o nativo, na maioria das vezes, em uma posição idealizada, como o detentor do máximo conhecimento que se pode ter sobre uma LE. Acreditamos que, ao enunciar sobre o nativo dessa forma, o sujeito aluno normalmente não relaciona com sua vivência e experiência enquanto falante também nativo da língua portuguesa, sem considerar, inclusive, que enquanto falante nativo não tem total conhecimento da língua, ou se isso seria de fato possível.

Curioso ressaltar que em momentos outros, principalmente de dificuldade, os sujeitos alunos relacionam o ensino de LE com seu conhecimento e facilidade na LM, no entanto, ao enunciarem sobre a experiência no exterior e, inevitavelmente, sobre a figura do nativo, existe um apagamento da relação com a LM, ao negligenciar que nem mesmo nessa relação é possível conhecer tudo, saber tudo, entender tudo que compõe a língua. Por que, então, o nativo aqui idealizado, teria esse conhecimento inexaurível da LE? Ou seja, aquele que conheceria tudo a respeito da LE?

O desejo de similaridade com o nativo e a distância que é colocada entre o aprendiz de LE no contexto de institutos de idiomas e o nativo ficam explicitados nas sequências expostas. Isabela, na sequência 30, afirma que somente com a experiência no exterior é que o aluno teria a oportunidade de aprender (“realmente”) a língua, o que nos leva a questionar se a língua aqui ensinada no contexto de LE é menos “real” pela distância geográfica. E questionamos ainda o que seria esse “realmente aprender”?

Já Carolina, na sequência discursiva 31, pontua que tal experiência seria aquela que proporcionaria o melhor contato com a LE (“contato diretamente com a língua”) e a figura do nativo como ideal (“aquele que já nasceu falando”). O nativo seria, ao mesmo tempo, a figura que nasce falando a língua que, para nós, brasileiros, não passa de uma LE, e aquele que detém o conhecimento da língua (“quem conhece tudo do inglês”). Nessa sequência, em especial, podemos perceber o deslocamento de sentido produzido pela aluna ao denegar nossa relação com a LM, uma vez que sabemos que não nascemos falantes de nossa língua; vamos, aos poucos, nos constituindo como sujeitos que enunciam e que, principalmente, o fato de nascermos em um país não implica que seremos conhecedores de tudo em tal língua.

Entendemos que a constituição do sujeito enunciador em LE não pode ser desvinculada do mesmo processo em LM, pois tais processos dialogam, mesmo que tal diálogo ocorra por meio das diferenças que os distinguem. Não podemos negar que somos sujeitos de uma LM que tentam se inscrever na LE. Dessa forma, concordamos com Revuz (1998, p. 215) ao refletir sobre como

A língua estrangeira, objeto do saber, objeto de uma aprendizagem racionada é, ao mesmo tempo, radicalmente heterogênea em relação à primeira língua. O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com a nossa língua. Esse confronto entre a primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto.

Em razão disso é que nossa crítica direciona-se ao ensino de inglês como LE numa perspectiva de não se interessar pelo confronto que é o aluno estar diante da LE, pois sabemos que tal problemática não tem recebido a devida importância e tem inegavelmente influenciado o processo de ensino e aprendizagem de LE, uma vez que as representações imaginárias acerca do nativo, por exemplo, não têm sido consideradas e debatidas no âmbito de instituto de idiomas, pelo contrário, a elas têm sido atribuído um valor de verdade. No entanto, sabemos que há vários trabalhos em LA que têm problematizado esta questão.

No que concerne aos professores, ao enunciarem sobre a figura do nativo e a influência de uma experiência no exterior, recortamos de nosso *corpus* algumas sequências que podem ilustrar melhor a questão:

(32) Gustavo: Falar também eu... considero ter uma certa facilidade, é... de produzir *sons parecidos com, acredito que os nativos produzam*. (grifos nossos).

(33) Gabi: Então, ter competência oral é você saber se comunicar, não acho que tá ligado a ter um mesmo sotaque, a ter um *native speaker, sound like a native speaker*, não é falar igual um nativo, eu acho que isso não tem nada a ver. Eu acho que você pode falar com o seu sotaque, da sua maneira, *só não pode ter erros de pronúncia* pra não confundir né. (grifos nossos).

(34) Alfredo: É... talvez o lugar onde eu tenha mais problemas seja no falar, por causa de pronúncia, pelo fato de *minha pronúncia não ser tão exata* quanto dos nativos. (grifos nossos).

(35) André: O fato de viajar e ter essa experiência fora como um diferencial é com... na utilização, *na fluência da língua*, você não precisa sair do seu país pra desenvolver a fluência. É claro que você ter a oportunidade de colocar em prática em um *meio nativo*, de pessoas que *falam* aquela língua né, no cotidiano, nativos mesmos, você vai falar e desenvolver essa

língua, vai aprender bastante coisa né sim, mas eu não acho que seja essencial que você viaje pro exterior pra falar bem um idioma estrangeiro. É... tenho um exemplo disso, um colega meu que é americano, ele mora em Osborne, e ele fala português fluentemente, *fluentemente com expressões e gírias* e, no entanto, ele nunca veio ao Brasil, faz planos de vir ao Brasil conhecer o Brasil, mas ele nunca veio ao Brasil e aprendeu o português pela internet, através *do contato online com estrangeiros* e isso foi suficiente pra ele, a dedicação dele foi suficiente pra ele desenvolver essa fluência né, no *ambiente* em que ele estava ele correu atrás de uma forma de chegar até essa fluência. (grifos nossos).

(36) Raul: Mas o que eu já vi muito é que eles [alunos] acham que pra isso deve-se falar igual, *pegando até mesmo o modo de falar, pegando o sotaque*. (grifos nossos).

A partir das sequências discursivas acima, podemos perceber que a figura do nativo também é revelada nas representações imaginárias dos sujeitos professores em um movimento dialógico ininterrupto com as representações dos sujeitos alunos. O professor Gustavo, na sequência 32, diz estar satisfeito com a similaridade dos sons que produz, seguindo como modelo de referência o nativo. Gabi, na sequência seguinte, nega a necessidade de semelhança com o nativo, por não acreditar que isso seja necessário, no entanto contraditoriamente, afirma que não seria adequado ter erros de pronúncia. Percebe-se a tensão dos enunciadores, nesse caso, pois, ao mesmo tempo em que se nega a semelhança do sotaque, reafirma-se a necessidade de não errar, provavelmente porque o equívoco na pronúncia geraria um mal entendido, não esperado pelo interlocutor. Já Alfredo, na sequência 33, faz uma autocritica afirmando que precisa melhorar sua pronúncia, na busca de uma semelhança com o nativo (“tão exata quanto dos nativos”).

O professor André, na sequência 35, afirma que não percebe a relação de sucesso entre a ida ao exterior com a fluência, no entanto, afirma ser uma oportunidade e coloca os nativos como conhecedores máximos da língua e detentores da habilidade tão almejada por nós, aprendizes ou professores de inglês como LE (“pessoas que *falam* aquela língua”). Logo, os nativos são aqueles que falam a língua. Essa é a construção imaginária que representa o nativo pelos sujeitos professores, e que, com base na análise que estabelecemos dos dizeres dos sujeitos alunos, funciona como modelo de ensino e aprendizagem. Além disso, o professor Raul, na sequência 36, confirma que esse construto imaginário parece perpassar o ideal de bom falante dos alunos, ao afirmar que os alunos buscam tal semelhança, inclusive em relação ao sotaque, apesar de sabermos da não existência de um sotaque único, como se fosse possível

ao aluno assimilar o sotaque do nativo e apreendê-lo para fazer uso (“pegando até mesmo o modo de falar, pegando o sotaque”).

Recorremos a Bakhtin/Volochínov (2012, p. 111) para pensar a distinção aqui necessária entre LM e LE:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Nesse sentido, verificamos, por meio da análise, que algumas regularidades discursivas encontradas nas sequências discursivas em relação ao nativo acabam por revelar discursos que negam a heterogeneidade das línguas e também dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE. Entendemos que a ideia do nativo funciona discursivamente nos institutos de idiomas, tal como o mito de Peri²⁴ funcionou para os estrangeiros que conheceram os índios pela literatura brasileira na época do Brasil colônia. Essa imagem do nativo traz efeitos de sentidos para o ensino da LE, que vão desde a supervalorização até a imitação dessa figura que é tida como modelo de pronúncia e fala. Assim, filiamo-nos à Coracini (2007, p. 146-147) em sua reflexão:

O mito do nativo que serve de modelo à aprendizagem e ao ensino se traduz, entre nós, no mito do estrangeiro: tudo que vem de fora – da Europa ou da América do Norte, não da África ou dos demais países da América do Sul – é melhor. O mito do nativo se manifesta, ainda, no mito da comunicação: acredita-se que a língua – e qualquer uma, inclusive a chamada língua materna – serve para comunicar, que a língua é transparente, que as palavras e as formas que nos ensinam são suficientes para garantir o contato com o outro.

Sabemos que dessa postura decorre a ideia e valorização da conversação em sala de aula proposta nos institutos de línguas, como momento em que o aluno *prova* que consegue usar o que aprendeu, quando se comunica com o que lhe foi ensinado, usando as amostras linguísticas que uma vez “adquiridas” passam a ser usadas para o contato com esse mundo que antes lhe era diferente, superior, inacessível. Trata-se, assim, de um processo de aquisição da LE e não de enunciação na LE.

Rajagopalan (2005) discute a persistência do mito do nativo, afirmando que isso ocorre, pois se acredita que uma inteligibilidade total e perfeição sejam possíveis entre dois

²⁴ Da obra *O guarani*, de José de Alencar, publicada em 1857.

interlocutores nativos, que seriam aqueles capazes de transmitir uma mensagem e compreendê-la sem equívocos, como ocorreria mais provavelmente por um estrangeiro. Esse construto imaginário, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos, pode inclusive receber um reforço por parte dos institutos de idiomas que, ao se promoverem, usam a imagem do nativo com um atrativo.

Nossa preocupação é que esse modelo idealizado interfira no modo como o aluno, em especial, constrói a imagem (baseada em uma ilusão) de fluência na LE, com o objetivo de falar inglês como o outro (o nativo). Não obstante, os institutos de línguas sempre procuram promover um momento de conversação com um nativo, ou uma atividade chamada “diferenciada” pela presença de um nativo em sala de aula. Esse tipo de situação, a nosso ver, é um acontecimento discursivo que traz consigo discursos fundados em formações imaginárias, segundo as quais o detentor do conhecimento da LE é o falante nativo, sendo que esse posicionamento passa a ser legitimado pelo instituto de idiomas.

Rajagopalan (2005) discute também o lugar do professor não nativo no processo de ensino da LE, pontuando que ele ocupa um lugar secundário no ensino de inglês como LE, sendo marginalizando quando comparado a um professor nativo. Nesse sentido, não se discute formação profissional, uma vez que se assume que o nativo tem o conhecimento legítimo e domínio da língua, portanto, seria considerado um professor nato ou ideal para o ensino de LE.

O nativo não estaria, assim, suscetível a incorrer em nenhum dos confrontos enfrentados pelos professores e alunos de LE, a citar: cometer erros gramaticais, ter momentos de hesitação ao falar, falar pausadamente, distrações, uso incorreto de vocabulário e eventuais faltas de atenção no momento de comunicar-se. Esse imaginário relaciona-se também com os esquecimentos de Pêcheux (2009), sugerindo que o nativo teria a capacidade de controlar os sentidos daquilo que enuncia, por ser um exímio conhecedor de sua língua. Vale pontuar ainda que, em geral, não se concebe a fala como uma modalidade distinta da escrita. Assim, o imaginário evocado aqui decorre, em parte, desse fato.

Sabemos que as representações apresentadas pelos enunciadores constituem o imaginário, do aluno ou do professor, o que é revelado em seus dizeres que, por sua vez, é construído por discursos outros, no interdiscurso, como pontua Pêcheux (2009), enquanto uma complexa rede de formações discursivas. No nível do imaginário do aluno, ou seja, a imagem que ele constrói do objeto de desejo, nesse caso, a fluência em inglês, revelam-se também os discursos de seus professores, de seus colegas e da própria sociedade. Assim, é possível, nesse sentido, relembrar também o papel da ideologia no discurso, uma vez que todo

discurso é ideológico. A ideologia da fluência, por sua vez, funciona nos institutos de idiomas no e pelo interdiscurso, que se estabelece entre os dizeres de diversos alunos e professores.

3.2 Fluência como inscrição no saber-poder

Na tentativa de pensar como a inscrição no saber-poder funciona no imaginário dos sujeitos alunos e professores participantes da pesquisa, pensados aqui como enunciadores na LE, trazemos aqui algumas sequências discursivas para discutir como a ideia de saber uma LE pode estabelecer uma relação de poder socialmente, relação essa entendida como prestígio e status social e prestígio e status acadêmico-profissional.

Baseamo-nos, nesse ponto da análise, em Foucault (2002) ao discutir a relação entre saber e poder, visto que o homem busca conhecimento (saber) com o propósito de apropriar-se de algo ou de dominar dado tema, trata-se de uma vontade de poder. Em suma: saber constitui relações de poder. Posto isto, pretendemos verificar nas sequências aqui selecionadas como os sujeitos alunos e professores enunciam acerca da relação de domínio da LE e como isso estabeleceria relações de poder, primeiramente, enquanto prestígio e status social. Trazemos, inicialmente, as sequências discursivas de alunas:

(37) Sara: *Falar inglês estabelece uma relação de poder socialmente sim, o indivíduo consegue se relacionar melhor, e... é... ter uma maior interação tanto social quanto de... de... atividades, por ter acesso o que está dizendo uma revista, um jornal...é...uma pessoa mesmo.* (grifos nossos).

(38) Camila: Eu acredito que... quando se aprende a *falar outra língua*, principalmente a inglesa, você tem... *tem uma relação de poder*. Acho que quem aprende, quem *domina* a língua, *tem sim um poder em relação ao que não aprende*, que não tem. (grifos nossos).

(39) Nicole: Eu não saberia falar acho que assim quando *você tem* uma língua independente se ela é inglesa ou italiana, alemã, ela... te dá um *destaque*... maior, mas eu nãoalaria que estabelece uma relação de poder socialmente, porque tem muita gente que pode ser de uma *classe social baixa, mas é bom no inglês*, e... outros não são, então eu acredito que te dá um *destaque*. (grifos nossos).

Com base nas sequências supracitadas, pensamos que os sujeitos alunos normalmente compartilham do discurso segundo o qual o acesso à língua inglesa permite que a pessoa se comunique e interaja melhor com o mundo. Por isso, a aluna Sara diz que a LE oferece “acesso”, ou seja, a revista, jornal, ou uma pessoa, provavelmente um falante de inglês como LE ou um nativo. Assim, o sujeito se relacionaria melhor socialmente por falar inglês. Nesse construto imaginário saber inglês ajudaria o sujeito a ser bem relacionado socialmente.

Já a aluna Camila, na sequência 38, traz a colocação “tem uma relação de poder” alocando o conhecimento da LE em uma relação de sinônimo de domínio, ou seja, traz outra ilusão de completude já também discutida. Segundo tal ilusão de completude, o aluno dominaria a LE e isso o tornaria melhor em relação ao outro, que não aprende. A relação com o outro é aqui colocada em uma dimensão que distancia o conhecedor da LE, mas um conhecedor que fala a LE, daquele que não tem o conhecimento para ser usuário de tal língua. A LE teria, nessa visão, a capacidade de segregar aqueles que têm o status de falante da língua e os que não conseguem aprender o inglês. Assim, a aluna acaba por pontuar a alteridade, a relação com o outro.

A aluna Nicole, na sequência discursiva 39, por sua vez, não usa o verbo dominar, mas o verbo ter (“quando *você tem* uma língua”) para se referir à LE, e não à LM em um sentido bem relacionado ao verbo “falar”, ou seja, se o aluno fala o inglês ele tem destaque. O efeito de sentido advindo do verbo “ter” relaciona-se com a ideia de domínio. A aluna tenta negar tal ilusão de saber-poder, relacionando tal questão com o poder aquisitivo, no entanto, ela acaba revelando que quem poderia ter conhecimento/domínio da LE seria alguém com uma classe social que oferecesse tal acesso a LE (“pode ser de uma classe social baixa, mas é bom no inglês”), reafirmando o ideal de status que a LE poderia conferir àquele que a domina.

Os enunciados estabelecem, sobretudo, relações dialógicas com aqueles anteriormente analisados, pois percebemos nas enunciações uma relação entendida, em um primeiro momento, simples pelos sujeitos alunos no que concerne ao conhecimento da LE. No entanto, ressaltamos que Revuz (1998) afirma que justamente por entendermos que a língua não é um mero instrumento, não podemos pensar que o encontro com uma segunda língua ou LE não seria problemático, trata-se de um conflito, inclusive com o tão almejado saber:

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa de

aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras da primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de: nossa vida relacional. (REVUZ, 1998, p. 217).

Em um segundo momento, tentamos delinear a inscrição dos sujeitos no saber-poder em uma relação que representaria prestígio ou status acadêmico-profissional. Entendemos que ao enunciar, os sujeitos têm suas inscrições discursivas e suas filiações e, por isso, relacionam fluência com prestígio ou status no âmbito acadêmico ou profissional. Vejamos inicialmente as sequências discursivas de sujeitos alunos:

(40) Sérgio: Eu *não vejo* que a língua inglesa estabeleça uma relação de poder socialmente. É... o que pra muitos poderia ser né...um diferencial é...nesse sentido, pra mim eu não vejo. Mas eu vejo que *pode ser* um diferencial né... em se tratando...não sei de...de alguma, no caso, de alguma disputa no caso do *mestrado*, e...né...no caso de desempenho no *serviço*, dependendo é...o ramo que seja né. Eu acho que no todo *saber a língua inglesa eu acho que de certa forma seria um diferencial*, mas não é... aplicando nesse caso do poder social. (grifos nossos).

(41) Natália: Acho que assim quando você tem uma língua independente se ela é inglesa ou italiana, alemã, ela... *te dá um destaque... maior*, mas eu *não falaria que estabelece uma relação de poder socialmente*, porque tem muita gente que pode ser de uma classe social baixa, mas é bom no inglês, e... outros não são, então eu acredito que te dá um destaque, um destaque maior durante os seus concorrentes numa *entrevista de trabalho* ou de bolsa e coisas para a *faculdade*... mas, não sei, não saberia responder corretamente isto, mas eu acho que é assim. (grifos nossos).

(42) Sara: É... o inglês por ser a língua mais falada no mundo, é uma língua que *abre portas*, mas principalmente em relação a *viajar e interesse em fazer mestrado* também, por saber que é necessário a língua inglesa na interpretação, na leitura dos textos. (grifos nossos).

Nas sequências discursivas dos sujeitos alunos, podemos perceber inscrições em discursividades diferentes, mas que se tocam no sentido de que o domínio, o conhecimento da língua inglesa traria benefícios acadêmicos ou profissionais. Dessa forma, primeiramente destacamos a tensão do aluno Sérgio, na sequência discursiva 40, ao enunciar sobre a questão

proposta, visto que ele não diz concordar, mas acaba se inscrevendo discursivamente no sentido que o domínio da LE ajudaria profissionalmente (“desempenho no serviço”) e academicamente (“alguma disputa no caso do mestrado”). O sujeito aluno enuncia que de alguma forma saber inglês seria uma vantagem (“diferencial”).

Natália, na sequência discursiva 41, também nega primeiramente a relação de poder social que a LE estabeleceria, no entanto, utiliza termos ao enunciar que revelam sua inscrição discursiva (“destaque”) no sentido de que o indivíduo poderia se destacar profissional (“entrevista de trabalho”) e academicamente (“faculdade”) se sabe uma LE. Já a aluna Sara, na sequência 42, idealiza a LE como uma vantagem (“abre portas”) para o crescimento pessoal (“viajar”), imagem muito comum no imaginário dos sujeitos alunos em relação à valorização daquilo que nos é estrangeiro, e também academicamente (“mestrado”). Trata-se, assim, da imagem de si enquanto enunciador e também da imagem que o sujeito faz do outro. Para Serrani-Infante (1998, p. 144), ao tomar uma posição enunciativa o sujeito tem

(...) identificações imaginárias cujos componentes são a imagem e o eu (ego). Esse eu-imaginário se define como uma estratificação incessante de imagens continuamente inscrita no inconsciente (...). Desse processo decorre a representação de identificações imaginárias que o enunciador “constrói” no intradiscurso.

Sabemos, dessa forma, que as identificações imaginárias, na tomada de posição, interferem no modo como o sujeito aluno se vê no processo de aprendizagem da LE, como constrói discursividade acerca desse processo e também a imagem que tem do outro:

(43) Bel: Com certeza falar a língua inglesa estabelece uma relação de poder. *Com certeza!* Porque demonstra que ou você já estudou *muitos anos ou você já morou fora, ou já viajou pra outro país*. E ambas as coisas necessitam de um certo poder aquisitivo, apesar de que não é exatamente verdade né, mas pessoas acham especialmente aqui no interior, na cidade grande eu acho que é meio que padrão, é meio que padrão, pelo menos no meu círculo de conhecidos, lá em *São Paulo e Santos é meio que padrão falar inglês*. Lá eu não sou *diferente* por causa disso, agora aqui as pessoas..., aqui no interior né, em Goiás, *as pessoas acham que falar inglês é algo especial*, algo de pessoas *cultas*, estudadas, *o que não deixa de ter lá o seu fundo de verdade*. (grifos nossos).

(44) Paola: *Com certeza, relação de poder total*. Eu estou, atualmente, cercada por pessoas que *não sabem inglês* e que sempre precisam da minha ajuda para algo, e isso acaba lhe proporcionando certo poder, que também aparece em *competições*, por exemplo, em *análises*

de currículos, para quem tem uma segunda língua a relação de superioridade comanda. (grifos nossos).

(45) André: Existe uma *realidade social que só o inglês pode fazer com que a gente participe*, muitas pessoas reconhecem essa necessidade e buscam o aprendizado de inglês, buscam *cursos de inglês*, porque sentem mesmo que precisam *aprender inglês* pra poder ter *acesso a uma realidade social privilegiada*, de pessoas que *falam inglês*, e que por isso tem *oportunidades profissionais*, *por isso tem oportunidades de viajar*, oportunidades de contato... é... com *outros países*, oportunidades até de diversas formas, então, hoje em dia eu acredito que o inglês é uma chave, uma passagem, é uma porta que *poucos* têm conseguido atravessar, mas muitos têm desenvolvido esse interesse. (grifos nossos).

Com base nos enunciados supratranscritos, podemos observar os sentidos que são construídos em torno da questão social de falar inglês que aparece nas sequências discursivas dos professores. Ao serem questionados sobre a possibilidade de o idioma estabelecer uma relação de poder socialmente, os pesquisados, de maneira geral, valorizam o já discutido “domínio” do idioma, como se esse conhecimento lhes possibilitasse status social, profissional e acadêmico. Tais representações são perceptíveis nas sequências aqui analisadas.

Alguns sujeitos professores, com base nas sequências acima, se inscrevem na discursividade de que saber é poder, que se relaciona, por sua vez, com o discurso capitalista. A professora Bel tece que a questão social de dominar a LE relaciona-se com a questão do poder aquisitivo. Podemos observar que em seu dizer, a professora Bel faz da questão, um diálogo com enunciados de discursos capitalistas relacionados ao poder aquisitivo (“necessitam de um certo poder aquisitivo”).

Além disso, sabemos que os sentidos que emergem do dizer da professora são perpassados por dizeres outros, aqui claramente mais marcados quando ela diferencia o estado de São Paulo e o de Goiás, no que diz respeito à posição que uma pessoa pode ser colocada por falar inglês. O diálogo também fica também claro, na sequência 43, com questões já discutidas, como a figura do nativo enquanto uma ilusão de completude do falante de inglês como LE, uma vez que a professora Bel se inscreve também na discursividade, segundo a qual a experiência no exterior teria para o aprendizado da LE. Isso se relaciona com o poder aquisitivo, visto que ela afirma que para tanto é necessário um poder aquisitivo, levando isso em consideração é que se estabeleceria a relação de poder que, para o sujeito, existe sem dúvida (“com certeza”). Interessante observar, ainda, a imagem de si e do outro construídas

no imaginário do sujeito professor, visto que haveria uma segregação entre os que falam inglês (“Lá eu não sou *diferente* por causa disso”) e aqueles que não falam, a ênfase dada à habilidade da fala. Além disso, a palavra “lá” em oposição a palavra “Goiás” funciona na fala da professora mostrando a alteridade, mas revelando também uma ilusão de domínio da língua.

Ao final, a professora concorda mesmo que em um momento de tensão, ao enunciar que a representação de falar inglês normalmente diz respeito a um grupo seletivo de pessoas cultas, aquelas que teriam acesso ao estudo (“o que não deixa de ter lá o seu fundo de verdade”). Vemos que aqui existe um deslocamento de sentido da ideia de “culto” e “pessoa estudada”, pois a professora enuncia inscrita em uma formação discursiva que relaciona sua prática enquanto aluna e professora de institutos de línguas, negando inclusive que não é somente nesses espaços que se estabelece o contato com a LE. Mas sabemos que existem outros discursos acerca dos espaços institucionais legitimados para ensinar LE, os institutos de línguas que perpassam os dizeres dos professores, quando pontuam, por exemplo, que somente as pessoas com acesso aos institutos de línguas, com experiência no exterior ou que moraram em outro país, teriam chance de aprender a LE, acesso que se relaciona com o poder aquisitivo para tanto. Para Santos (2009, p.88), “a legitimação é uma relação que transcende o poder de percepção discursiva do sujeito. Ela revela o *status* institucional desse sujeito e representa uma instância enunciativa do *poder-dizer*.”

Na sequência 44, a professora Paola é enfática com a relação saber e poder na LE (“Com certeza, relação de poder total.”), pois afirma que está cercada de pessoas que precisam de sua ajuda (“pessoas que não sabem inglês”). Além disso, ela acentua o status acadêmico-profissional conferido por meio do saber a LE (“competições, por exemplo, em análises de currículos”). Não sabemos se Paola se referia ao mercado de trabalho ou ao mundo acadêmico, no entanto, em ambos os lugares a análise de currículo está presente. Saber inglês, dessa forma, representaria assim poder, segundo a professora (“a relação de superioridade comanda.”).

Já o professor André, na sequência 45, afirma que o inglês permite acesso a uma realidade específica, tal acesso se daria pelo uso da LE, daí surgiria a necessidade de aprender inglês também em um instituto de línguas, uma vez que o professor sugere que as pessoas procuram estudar inglês (“cursos de inglês”) para ter tal acesso (“aprender inglês”). O professor enuncia claramente sobre o status e privilégio que a LE implica para o sujeito (“realidade social privilegiada”), o que justifica nossa hipótese de busca incessante pela fluência como inscrição no saber-poder que essa LE oferece, consequentemente, tendo acesso

a melhores oportunidades profissionais, viagens. Tanto o sujeito professor citado como outros mencionam a viagem enquanto imaginário de contato com o outro, outro país, outro falante, outro nativo, elementos já evocados na análise. Vale notar ainda as metáforas que o professor usa ao enunciar sobre a questão (“chave”, “passagem”, “porta”), uma vez que tais metáforas provocam efeitos de sentidos. Para o professor, a língua inglesa funcionaria como uma chave, uma porta, uma passagem, ou seja, trata-se de algo a ser alcançado, dominado, para ser reconhecido e, conseqüentemente, alguns vão ter acesso a algumas oportunidades específicas (“poucos têm conseguido”).

Assim, entendemos que o conceito de fluência enquanto inscrição no saber-poder é base para a polifonia que se instaura em sala de aula, na medida em que as representações imaginárias dos professores aqui expostas podem influenciar as dos alunos anteriormente citadas. Por isso, afirmamos que os sentidos que emergem desses dizeres significam, nesse contexto, que saber inglês pode facilitar profissional, pessoal ou academicamente o desenvolvimento de uma pessoa, podendo, inclusive, colocá-la em uma posição de destaque e de privilégio, uma vez que fala inglês. Outro diálogo possível de ser estabelecido, com as sequências aqui apontadas, é em relação ao discurso do mercado de trabalho, uma vez que não são poucas as vagas oferecidas por empresas que divulgam claramente a necessidade do candidato *saber* inglês (leia-se falar inglês fluentemente) para que possa ocupar uma dessas vagas. Segundo Uyeno (2003, p. 291) “O discurso neoliberal criou o mito da qualidade total pela ênfase à produtividade do trabalho, como arma para o combate contra a hidra da competitividade do mercado global”, e por isso não podemos negar que tal discurso também influencia os modos pelos quais se ensina e se aprende uma LE nos institutos de línguas.

Vale ainda ressaltar, nesse ponto de análise, o entrelaçamento entre uma sequência discursiva e outra, visto que sabemos que uma palavra estabelece inevitavelmente vínculos com outras, mesmo que os sujeitos pesquisados sobre essa questão pareçam não concordar totalmente uns com os outros, relações de aproximações podem ser feitas entre seus dizeres, entre os pensamentos que circulam sobre a mesma temática. Segundo Bakhtin, “o discurso sente tensamente ao seu lado o discurso do outro falando do mesmo objeto e a sensação da presença deste discurso lhe determina a estrutura.” (BAKHTIN, 2008, p. 235).

O intuito para a análise mantém-se ao tentar verificar as ressonâncias nas sequências discursivas, uma vez que a repetição ao enunciar significa, para nós, uma vontade de confirmação do sujeito que enfatiza o que foi dito, na tentativa de marcar e reforçar a intenção do dizer do enunciador.

3.3 Fluência como inscrição no saber-fazer

No terceiro e último momento da análise observamos como os sujeitos de nossa pesquisa, professores e alunos, enunciam sobre fluência inscritos na discursividade do saber-fazer.

Ao refletirmos sobre a inscrição dos sujeitos participantes da pesquisa em uma prática pedagógico-educacional, que diz respeito às abordagens e métodos em gerais de ensino de LE, debatemos, sobretudo, como a inscrição discursiva dos sujeitos nessa prática tem influenciado o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE. No segundo momento, tratamos da inscrição discursiva dos alunos e professores na abordagem comunicativa, em especial. Pensamos, de antemão, que a fluência enquanto saber-poder colabora para a legitimação do discurso de excelência de determinadas metodologias, que se relaciona, por sua vez, com o saber-fazer, pois para se aplicar o método é necessário um professor com fluência.

Recorremos a Revuz (1998) ao discutir o insucesso no processo de aprendizagem de LE, afirmando que inicialmente o que temos é um paradoxo ao pensar que uma criança tão frágil física e intelectualmente aprende a LM em um tempo considerado rápido e o mesmo não ocorre na aprendizagem de LE quando o adulto já tem pleno conhecimento de tantas outras coisas. Esse paradoxo chama a atenção da autora para pontuar questões relevantes que deveriam ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem de LE, mas não o são.

Na verdade, a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagem bem sucedidas. Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira. (REVUZ, 1998, p. 216).

Dessa forma, percebemos que o ensino de inglês como LE tem negligenciado, ao tentar camuflar via métodos, que o sujeito tem um papel interacional no processo de ensinar e aprender uma LE. Tanto o professor quando se propõe a ser o divulgador dessa LE, quanto o aluno que se compreende enquanto aprendiz e não detentor desse saber, pois se trata de um mundo a ser desvendado, trazem fórmulas metodológicas em seus dizeres e enunciam sobre o modo em que aprendem ou o modo pelo qual ensinam. No entanto, percebemos que sempre ocorre um recorte que simplifica o processo, ao negar o sujeito constituído de contradições, o fato de os métodos não serem os mesmos e não funcionarem da mesma forma para todos: a

alteridade indubitável que se instaura no processo como um todo. Por isso, para Serrani-Infante (1998, p. 145), o encontro com segunda língua é bastante complexo:

A complexidade decorre, em grande medida, da contradição inevitável entre o impulso em direção ao novo (novo não só em termos de exterioridade: novo país, nova língua, mas em termos de posições subjetivas novas propiciadas pela nova relação do sujeito com sua enunciação, para a qual, suas formações discursivas fundadoras serão convocadas) e o receio do exílio dessas discursividades fundadoras enquanto constitutivas de sua estruturação como sujeito.

Trata-se do sujeito do desejo, da falta, que vive em uma busca incessante para alcançar o que almeja, o domínio da LE. No entanto, o sujeito ao enunciar convoca outros discursos, com base em suas formações discursivas e o diálogo constante com tais discursos é constitutivo desses sujeitos enquanto aprendizes ou professores da LE. Trazemos logo abaixo algumas sequências discursivas em que os alunos participantes da pesquisa enunciam sobre o saber-fazer:

(46) Taylor: Bom, o que eu, a metodologia que eu estudo seria, a mistura da escrita, gramática e da leitura, mais priorizando *principalmente a fala*, então tem bastante você ler texto, *tem bastante dinâmicas de conversa. Prioriza mesmo.* (grifos nossos).

(47) Isabela: Eu nunca tive uma metodologia que eu estudasse inglês, eu só, sei lá, eu estou sempre em *contato com essa língua a todo momento no meu dia.* (grifos nossos).

(48) Camila: Eu acho que a metodologia que eu estudo inglês é... a de...*falar...sempre...*procurar sempre falar em inglês. E... eu acho que...essa metodologia é pra ajudar...no caso da fala. E sempre *na sala* sempre fala em inglês também. *Tudo em inglês.* É... eu acho que isso é pra ajudar a acostumar já, ajudar na fluência, ajudar a... *aprender.* (grifos nossos).

Nas três sequências discursivas, notamos que as alunas ao enunciarem sobre o seu modo de estudar inglês, o que utilizam para melhorar sua relação com a língua, elas se inscrevem, consciente ou inconscientemente, nas discursividades das metodologias com foco na fala, em especial na abordagem comunicativa. Isso ocorre devido às representações imaginárias que os alunos têm sobre o que é saber inglês e também como entendem o modo pelo qual aprenderam a LE.

Taylor, na sequência 46, contradiz-se ao afirmar que a metodologia que usa para estudar inglês envolve escrita, gramática e leitura, e deixa escapar que a prioridade é a habilidade da fala. Por mais que percebamos várias vozes evocadas aqui (principalmente aquela segundo a qual a LE é complexa e trabalha com habilidades integradas, como propõem os livros e diversos materiais de ensino de LE), há uma voz preponderante que evoca o saber-fazer por meio do falar a LE ao relatar suas experiências em contexto de aprendizado em institutos de idiomas. (“tem bastante dinâmicas de conversa. Prioriza mesmo”).

A aluna Isabela, na sequência 47, evoca que o contato máximo com a língua é que propulsionaria o aprendizado da LE (“eu estou sempre em contato com essa língua a todo momento no meu dia”). Segundo esse imaginário, o contato máximo com a LE faria do aluno um sujeito enunciativo na LE. Assim, nesse construto não se questiona como seria possível esse contato a todo momento do dia com a LE, uma vez que tratamos de aprendizes de inglês como LE, ou seja, não estão em um contexto de imersão em um país onde o inglês é a língua oficial. Nesse sentido, fica confinada ao aluno a possibilidade de seu sucesso na aprendizagem da LE, se ele tem muito contato com a língua é capaz de aprender, se não tem muito contato, então, não seria capaz de aprender. A LE é colocada aqui, a nosso ver, em uma relação de totalidade, ou sabe-se inglês ou não.

Por fim, a aluna Camila, na sequência 48, inscreve-se na discursividade dos institutos de línguas que propõe a fala como método para se aprender a LE, dessa forma, a voz preponderante aqui é “você aprende inglês, falando inglês” (“É... eu acho que isso é pra ajudar a acostumar já, ajudar na fluência, ajudar a... aprender”). Por isso, a aluna usa o verbo aprender, relacionando-o com a necessidade de ser usada a língua alvo a todo momento (“Tudo em inglês”), novamente aqui existe a representação imaginária de uma relação direta de sucesso entre aprender inglês e falar inglês, no sentido de que se aprende falando a LE.

Vale pontuar que embora não mencionem a abordagem comunicativa nas sequências acima, sabemos que enunciam com base em suas representações, e dos lugares que ocupam, em uma base de regularidade, do que seja aprender bem ou ensinar bem uma LE. O sujeito enunciativo toma uma posição enunciativa, filiando-se sócio-historicamente na cadeia dos discursos sobre métodos de ensino de LE. Retomamos Bakhtin ao esclarecer que “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.” (BAKHTIN, 2011, p. 320).

Ao partirmos da noção de linguagem considerando que sua base é de natureza dialógica, mencionamos logo abaixo duas sequências discursivas dos sujeitos professores acerca das metodologias de ensino de LE:

(49) Gustavo: Uma coisa que se foca também, que se enfatiza bastante é a comunicação com as outras pessoas, *não só a repetição como a gente vê em outras metodologias e abordagens*. (grifos nossos).

(50) Bel: Uma *aprendizagem significativa* é... é mais marcante do que uma “*decoreba*” inútil e rasa. (grifos nossos).

Nas sequências discursivas em que os sujeitos se inscrevem em uma instância do saber-fazer, tanto os professores quanto os alunos, relacionam esse saber usar a língua para se comunicar na conversação. Isso é perceptível na consonância entre as sequências previamente expostas dos alunos (46, 47 e 48) e, aqui, as dos dois professores. Os dois professores negam uma metodologia outra, cujos princípios parecem conhecer (“repetição”, “decoreba”), fazendo menção ao método áudiolingual, que utiliza a repetição e enfatiza estruturas gramaticais.

Respaldamos-nos em Tavares (2004, p. 237) ao afirmar que “no imaginário que constitui os discursos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras a conversação está colocada como um fator de sucesso.” Assim, essa representação de saber-fazer por parte dos professores, ou seja, fazer bom uso da gramática, do vocabulário e falar corretamente, uma vez que já dominaria o idioma relaciona-se com outras representações, principalmente à imagem de que saber uma língua é falar tal língua.

Já pontuamos que a insegurança em relação às normas gramaticais, à estrutura, ao vocabulário, em diferentes situações de usos pelos alunos, gera uma idealização do momento em que eles dominariam por completo a LE estudada. Tal imaginário está obviamente relacionado com a já mencionada ilusão da transparência dos sentidos. Almeja-se também uma transparência no ensino de LE que é inexistente. O professor, o aluno, o instituto de idiomas, via de regra, esperam que o processo seja transparente, negando a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE. Assim, de acordo com Coracini (2007, p. 157):

A bem da verdade, não estamos preparados para lidar com a heterogeneidade que nos constitui e que constitui todo sujeito, heterogeneidade que, como dissemos, não pode e não deve ser eliminada, sob pena de desconsiderarmos, ou de anularmos, o sujeito, isto é, não estamos preparados para enfrentar a alteridade.

Por isso é que precisamos de cautela ao analisar os enunciados sobre os métodos que negligenciam o sujeito que aprende e suas inquietações, uma vez que há uma alteridade que, via de regra, é denegada. Assim, propomos um olhar atento, pois “os discursos das metodologias e abordagens veiculam não apenas conteúdo, mas formas pelas quais nós “significamos a verdade’ a respeito de nós mesmos e dos outros, por meio das relações de poder” (MASCIA, 2003, p. 313). Aqui, nossa tentativa foi visualizar essas relações de poder pelo modo como os sujeitos alunos e professores enunciam, inscritos em seu saber-fazer.

Em um segundo momento da inscrição saber-fazer, propomos uma análise que tem como foco sequências discursivas que trazem dizeres acerca da abordagem comunicativa, com a finalidade de perceber como os sujeitos enunciadore se inscrevem na discursividade dessa abordagem em sua prática com a LE (saber-fazer, especialmente, dos professores). Nesse sentido, selecionamos, primeiramente, três sequências enunciadas por sujeitos alunos:

(51) Catarina: A metodologia que eu estudo inglês é a *metodologia conversacional*, ela parte do princípio de que você *precisa ouvir pra você aprender a falar*. Então, é... uma pessoa pra ela poder falar ela precisa ter bastante contato, ouvir bastante... se não ela não vai conseguir *aprender a falar*. (grifos nossos).

(52) Sara: Metodologia que eu estudo inglês... abordagem é... de *não traduzir*, de *compreender*, mas eu não sei o nome específico. E... como que ela consiste...consiste no fato de o aluno aprender a língua estrangeira, no caso inglês, *como ele aprende a língua básica, ele não vai correlacionar com a língua nativa*, ele vai correlacionar com o...é...os fatos, que seja o objeto, que seja a gramática, e...ele *vai entender como se fosse a primeira língua dele*. (grifos nossos).

(53) Sérgio: Aqui na minha escola, eu não sei assim falar precisamente qual que é a metodologia, mas eu vejo que aqui é... *não se usa tradução*, é...a partir do momento em que a gente entra aqui na escola todos falam inglês né...e todas as questões são respondidas em inglês. Quando o aluno não... não consegue é...entender aquilo que tá sendo explicado pelo

professor, *esse faz com que o aluno é...explica até que o aluno possa entender o que que é...até sanar sua dúvida.* (grifos nossos).

Segundo Bakhtin (2011, p. 414), “não há limites para o contexto dialógico”, assim, os alunos revelam que acreditam na metodologia que o instituto de idiomas, enquanto espaço legitimado para ensinar uma LE, usa, mesmo não sabendo nomeá-la, ou explicá-la de modo mais aprofundado, mas o diálogo com os princípios de uma abordagem comunicativa aparece nos dizeres dos alunos quando os mesmos dizem que tentam não traduzir, tentam entender a mensagem sem se atentar a muitos detalhes. Isso é perceptível quando os alunos enunciam nas sequências acima.

Catarina, na sequência discursiva 51, reforça a ideia de contato com a língua para o uso da LE, aproximando com o aprendizado da LM (“precisa ouvir pra você aprender a falar”). Sabemos que a concepção de similaridade entre os dois processos é comumente admitida pelos institutos de idiomas como percebemos nos dizeres de Sara (“ele vai entender como se fosse a primeira língua dele”), mas por outro lado, há em relação a mesma LM uma recusa, como podemos perceber nos dizeres de Sérgio (“não se usa tradução” e “explica até que o aluno possa entender o que que é”). Dessa forma, percebemos que tais princípios são enunciados com um valor de verdade pelos alunos, tal valor é legitimado pelo espaço em que se inserem ao se enunciarem, o instituto de línguas. Além disso, há um apagamento do sujeito da LM.

Cumpramos salientar em relação a essa legitimação do saber-fazer pelos institutos de línguas que existe um vínculo com o lugar de formação também dos profissionais que atuam nos institutos de línguas, ou seja, os cursos de Letras. Ao discutir a relação teoria e prática nos cursos de Letras, Guilherme (2008) pontua que

Nesses espaços circulam, também, dizeres sobre a eficácia da teoria para direcionar a prática, ou seja, teorias que são legitimadas por essas instituições são dadas como verdades absolutas e, conseqüentemente, essas teorias legitimam a prática que nelas se estabelecem. No entanto, muitas vezes, nos ‘treinamentos’ realizados pelos institutos, nem mesmo a teoria ‘legitimada’ é abordada, mas apenas uma prática que é balizada, sobretudo, pelo ‘como-fazer’ e ‘quando-fazer’. (GUILHERME, 2008, p. 28).

Nesse ponto da discussão é que pensamos em uma questão fundamental que contribui para o debate proposto inicialmente sobre fluência no imaginário dos sujeitos professores e alunos de institutos de línguas: como a habilidade *fala* torna-se a habilidade mais divulgada

pelo discurso publicitário²⁵ a ponto de sofrer, em suas peças publicitárias, uma relação de apagamento das outras habilidades envolvidas no processo comunicativo em um idioma? Podemos citar, como exemplos, alguns enunciados²⁶ que aparecem em propagandas: “Fez, falou”, “Se até a caneta fala inglês, imagine você”. Assim, a habilidade fala parece ser muito usada nas propagandas o que acaba por se relacionar com a ideia de que falar é o mais importante quando se trata de aprender um idioma. Além disso, em nossa experiência em escola de idiomas, verificamos que não são raras as vezes em que pais argumentam que vão mudar seus filhos de escolas, porque na que estudam percebe-se que “os alunos não estão evoluindo, pois não sabem *falar nada*”. Acreditamos que a ideia de que *saber inglês* significa exclusivamente *falar em inglês* pode se tornar um critério de escolha para uma escola de idiomas.

Nesse sentido, os enunciados em análise revelam, sobretudo, os posicionamentos dos sujeitos professores e alunos de escolas de idiomas sobre o que pensam e como pensam a noção de fluência na LE: em seus respectivos lugares discursivos, professores e alunos revelam as múltiplas relações dialógicas do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Esses lugares discursivos só são possíveis de serem estabelecidos, uma vez que se trata do social, da interação social entre os sujeitos.

Vale ressaltar que, aqui, na tentativa de delinear um possível quadro social de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ao analisar seus lugares e como se posicionam os sujeitos alunos e professores envolvidos na pesquisa, é possível considerar uma busca constante pelo conhecimento da língua estrangeira (e o desejo pela fluência), bem como uma cobrança mercadológica sobre o *falar inglês* que revela um diálogo com o discurso capitalista, assim como o discurso midiático faz circular a ideia de que saber inglês equivale a falar inglês. Nesse sentido, concordamos com Coracini (2007, p. 236) ao pontuar que

Percebe-se a defesa da oralidade como a habilidade mais importante a ser desenvolvida em inglês, o que vem ao encontro da visão segundo a qual a

²⁵ O discurso publicitário aqui aparece para corroborar a hipótese da pesquisa: i) a noção de fluência na LE aparece nos dizeres dos professores e alunos, de modo geral, vinculada exclusivamente à noção de falar a língua inglesa, gerando um apagamento das outras habilidades. Isso não significa dizer que nosso foco de análise também seja o discurso publicitário, mas podemos entender a relação dialógica entre as peças publicitárias que circulam socialmente e os dizeres coletados nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa de modo a fomentar a presente discussão sobre fluência. Sobre discurso publicitário acerca dos institutos de idiomas, ver GUILHERME, M. F. F. O discurso midiático institucional para ensino de segundas línguas. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos. (Orgs.) *Análise do Discurso: Unidade e Dispersão*. 1. ed. Uberlândia: Entremeios, 2004, p. 197-209 e CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G. (Org.) *Inglês como língua estrangeira: Identidade, Práticas e Textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 111- 134.

²⁶ Enunciados retirados de propagandas veiculadas em *outdoors*, panfletos, encontrados na internet.

aprendizagem de uma LE deve ocorrer de maneira semelhante à aquisição da primeira língua (LM ou L1), que, por sua vez, não deve interferir na aprendizagem da LE, sob pena de causar estragos, dificultando ou até impossibilitando a sua aprendizagem correta.

Assim, no discurso midiático, os dizeres tendem a dialogar com o desejo que todo e qualquer aluno tem de se tornar um falante do idioma estudado. A propaganda dialoga ainda com a questão social, uma vez que falar inglês, por exemplo, significa provavelmente melhor posição social e também no mercado de trabalho. Então, o aluno quer ser esse outro que ocupa uma posição de detentor de um conhecimento que é visto socialmente como um diferencial. Portanto, a propaganda sugere e vende através desses diálogos que se estabelecem sócio-historicamente, determinando, sobretudo, a relação do um com o(s) outro(s).

Além disso, ao pensar os modelos importados, especialmente com base na cultura estadunidense, precisamos verificar como os alunos e professores o percebem. Primeiramente, é preciso considerar que *falar inglês* no Brasil significa pertencer a uma cultura, principalmente, a estadunidense, que tem muita influência mundial. Até pouco tempo, o discurso predominante que circulava era: se uma pessoa fala inglês, ela tem, indiscutivelmente, mais chances no mercado de trabalho, mais chances em sua formação profissional, mais e melhores chances em sua vida. Daí surge, então, a primeira distinção entre cultura elevada e de massa em relação à língua inglesa: aqueles que dominam esse idioma considerado importante fazem parte de uma elite que se vincula a uma cultura elevada e, portanto, tal conhecimento não se destina àqueles circunscritos em uma cultura de massa. Trata-se, também, de uma questão de poder aquisitivo. Quem pode pagar por um curso específico de idiomas, por um intercâmbio cultural, por uma viagem internacional era, primordialmente, quem pertencia a uma classe com melhores condições financeiras. Tais representações imaginárias foram mostradas anteriormente em algumas análises das sequências discursivas que constituem o *corpus*.

Na sequência do trabalho de análise, verificamos as sequências discursivas dos sujeitos professores a fim de discutir o modo como enunciam sobre a abordagem comunicativa e os efeitos de sentidos que emergem dessas sequências em relação ao ensino de inglês, uma vez que consideramos que tais efeitos criam ressonâncias em sala de aula. Vale reiterar que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa – aqui ressaltamos em especial os professores –, encontravam-se vinculados, no momento da coleta dos depoimentos, a institutos de idiomas com foco na abordagem comunicativa.

(54) Bel: A metodologia que a gente usa, aqui na minha escola, é a abordagem comunicativa, em que o aluno precisa *falar muito em todas as aulas*, não nos apegamos à gramática, a metodologia sempre na língua-alvo, ou seja, *todas as aulas são em Inglês*, não utilizamos *tradução*. Ah, e a gente *cria situações bem semelhantes com as situações reais* em que o aluno possa utilizar o vocabulário e as expressões e a *gramática* que está sendo estudada né. (grifos nossos).

(55) Gabi: É a abordagem comunicativa, é... mas eu acredito que *ainda tenha muito foco na gramática também*, mas tenta-se ao menos ter, há uma *tentativa* de um ensino comunicativo, que seria... Bom, você propõe algumas atividades, é... que sejam atividades escritas né ou atividades orais, em que o foco vai ser aquela língua *em uso*. (grifos nossos).

(56) Raul: Em relação à metodologia eu ensino em... *100% em inglês, eu não uso traduções*, eu... quando meus alunos se sentem com dúvidas, eu faço por meio de mímicas, desenhos, ou usando *sinônimos* da, dessa língua. Assim, evitar ao máximo a tradução porque eu acredito que a tradução, ela é, ela seja um meio que vicia muito, se você acostuma a traduzir você vai traduzir sempre, *você vai sempre pensar na tradução e vai esquecer da língua*. Por isso a diferença entre a língua um e a língua dois, *então o que se aplica em uma língua, não vai se aplicar em outra*. Então é melhor procurar entender por sinônimos e sempre *pensar na língua*. (grifos nossos).

Primeiramente, percebemos na sequência 54 que a professora Bel menciona a gramática como secundária, mas logo depois a coloca com parte do estudo. A professora relaciona a ideia comungada pelas escolas de idiomas que utilizam a abordagem comunicativa (“cria situações bem semelhantes com as situações reais”), mas vincula tal prática com a gramática e com o vocabulário. Nesse sentido, podemos perceber que a professora deixa escapar uma relação que a princípio a abordagem nega, ou seja, atividades com foco de ensino de itens gramaticais.

Quando a abordagem comunicativa pretende aproximar o aluno das situações de uso chamadas “reais”, entendemos que propõe uma aproximação com o contexto da LE como se ele ocorresse em um país em que aquela LE é a língua oficial. Por isso, o distanciamento da LM, visualizado também nos dizeres da professora (“todas as aulas são em Inglês, não utilizamos tradução”).

Já a professora Gabi, na sequência 55, também relaciona a abordagem comunicativa e a gramática, afirmando que existe uma tentativa, mas que ainda existe forte relação com a gramática (“ainda tenha muito foco na gramática também”). Sentimos a tensão da professora ao enunciar, pois, segundo os princípios do comunicativismo, o foco é a LE em uso, mas sabemos que esse uso relaciona-se também com atividades gramaticais e de vocabulário. Essa inscrição na abordagem comunicativa entraria em conflito com a inscrição de completude por meio da gramática. No entanto, o que percebemos é uma mistura de vozes, que não desconsidera a tentativa de comunicação como propõe a abordagem, segundo a qual comunicar se aproxima a falar na LE, mas também deixa escapar o papel que a gramática ainda exerce no ensino de inglês. Por isso, acreditamos que todas as inscrições que propomos verificar no início desse capítulo estão intrinsecamente ligadas em uma cadeia de discursos, em uma relação dialógica contínua, entre discursos que circulam acerca do que é aprender ou saber inglês, o que é ser fluente nessa LE. E, o discurso da abordagem comunicativa tem uma estabilidade que se vincula ao discurso econômico, por exemplo, do mercado de ensino de idiomas. No entanto,

Embora o discurso da abordagem comunicativa se configure como veiculador de ideias progressistas, modernas e totalmente inovadores em relação às metodologias anteriores, no que tange ao ensino de LE, a análise aponta para a existência de mecanismos transmutados que verdadeiramente camuflam as origens históricas e ocultam princípios, conceitos e noções solidamente enraizados no imaginário social. (MASCIA, 2003, p.220).

As sequências 54, 55 e 56 fazem revelar, por meio dos enunciados dos professores e a materialidade linguística que deu suporte a esse modo de enunciar, o apagamento da LM como necessário ao bom aprendizado da LE (“o foco vai ser aquela língua em uso”, “100% em inglês, eu não uso traduções”, “pensar na língua”).

Percebemos, assim, o dialogismo entre os enunciados e também refletimos sobre os possíveis efeitos de sentidos desses discursos em salas de aula de LE, uma vez que os alunos, afetados também por essas representações que os professores fazem do que seja ensinar a LE, tentam apagar a LM, e vislumbram o sucesso almejado na LE, sem questionar tal apagamento. O que seria, por exemplo, pensar na LE? A representação dessa possibilidade materializada aqui pela sequência 56 dialoga com o discurso da abordagem comunicativa ao propor o esquecimento da LM, como uma possibilidade e como alternativa para um bom ensino e aprendizado da LE. Por isso, retomamos Bakhtin (2011) ao pensarmos que, embora acreditemos que a experiência discursiva de qualquer pessoa seja individual, ela somente é

formada por meio da interação constante com enunciados individuais de outro. A relação de alteridade, dessa forma, é constitutiva dos nossos enunciados.

Entendemos, além disso, que o vínculo que se estabelece entre os sujeitos e o discurso da abordagem comunicativa deve-se às representações imaginárias que tem conferido a essa abordagem a propulsão do desejo que constitui o sujeito, desejo de tornar-se enunciatador em LE. Isso é perceptível nas sequências discursivas, tanto dos alunos quanto as dos professores, em que existe o desejo de um apagamento da LM, pelo sujeito recusar a LM e aceitar o discurso da abordagem comunicativa, que considera a LM na maioria das vezes prejudicial: a LM, configurada no discurso da abordagem comunicativa apropriada pelos institutos de idiomas ilustra que a LM não é constitutiva do sujeito que ali se insere no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Por isso, pactuamos com Coracini (2007), quando afirma que

Em nome, portanto, de uma abordagem que se chama comunicativa, ensinam-se atos de fala que não passam de estruturas disfarçadas em unidades de comunicação, regras gramaticais, que tentam coibir o erro, ainda que se diga que este deixou de ser visto como um problema, para constituir uma fase do processo de aprendizagem de uma língua. (CORACINI, 2007, p. 157).

Assim, percebemos em todas as formas de inscrições aqui propostas, que tanto o aluno quanto o professor, apesar de sua inscrição de concordância com a abordagem comunicativa, têm representações imaginárias diversas acerca do processo subjetivo que é ensinar ou aprender uma LE.

Tendo por base a ADF, concordamos também com Mascia (2003) ao discutir de maneira bastante crítica o modo pelo qual a abordagem comunicativa se instaurou como solução para os problemas recorrentes no processo de ensino e aprendizagem de LE. A autora pontua que

Entendemos que nada é tão novo e original quanto imaginamos. Dentro da visão discursiva à qual nos filiamos, isso se explica pela dupla ilusão: ilusão de que o sujeito é origem do significado e de que este, por sua vez, é literal. No que se refere ao nosso objeto de análise, o sujeito (centrado e racional), tem a ilusão de criar um novo método de ensino, diferente e totalmente inovador em relação ao demais, esquecendo-se de que são, na verdade, as condições históricas os elementos detonadores (...) Com relação à segunda ilusão, os vários métodos abordados pretendem inculcar no aluno o aprendizado da língua, desconsiderando toda sua história como se o significado fosse criado no momento do ensino-aprendizagem e o aluno o assimilasse integralmente, sem passar pelo filtro da interpretação. (MASCIA, 2003, p. 216).

Consideramos muito pertinente a reflexão feita por Mascia (2003), primeiramente retomando os esquecimentos de Pêcheux (2009), pois sabemos que a abordagem comunicativa se instaura como uma promessa de sucesso no ensino de LE, mas dialoga com todos os métodos anteriores, seja por meio da concordância ou da discordância. Sabemos que em um estudo baseado na natureza dialógica da palavra, todo discurso faz evocar vozes de discursos outros, mas não novos. Posto isto, não podemos compactuar com uma representação da abordagem comunicativa como original e promissora de sucesso para todo e qualquer aluno.

O discurso da abordagem comunicativa, que parece propor uma solução pronta e acabada para o ensino e aprendizagem de LE, como sugerem autores já citados como Almeida Filho (2007), tem reverberado nos institutos de línguas com práticas cujo objetivo é homogeneizar os alunos, as práticas pedagógicas de ensino, o saber-fazer do professor, e as filiações discursivas dos alunos no que diz respeito às metodologias, inclusive ao tentar homogeneizar as vontades, os desejos, os anseios dos alunos ao aprender inglês enquanto LE. A tentativa da homogeneização do desejo de dominar a língua, falar inglês aqui representado como fluência, é um exemplo de que essa discursividade tem alcançado o seu propósito sem questionar o saber-fazer dos professores, uma vez que eles revelam saber que cada aluno é diferente, vem de um lugar diferente, tem anseios e desejos diferentes e, portanto, teria um encontro diferente com a LE. Além disso, a tentativa de homogeneizar diz respeito ainda ao modo de aprender (aprender usando a língua, falando inglês), mas isso responderia aos propósitos de todos os alunos?

Quando Mascia (2003) pontua o desejo de que os alunos, sujeitos considerados únicos, mas sem vínculos sociais, históricos, subjetivos no processo de aprendizagem, poderiam assimilar integralmente o que é ensinado, pensamos em como a teoria de comunicação proposta por Jakobson foi abordada por Pêcheux (2010).

Segundo a teoria da comunicação de Jakobson, o destinador envia uma mensagem ao destinatário, e ambos tendo em comum um código (a língua), um canal de comunicação e o referente estabelecem e mantêm a comunicação. No entanto, Pêcheux (2010) não se refere à língua apenas como comunicação, com a finalidade de ter uma mensagem transmitida. Por isso, ele afirma que prefere “o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre A e B, mas de modo mais geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B”. (Pêcheux, 2010, p. 81). Quando pensamos na língua, aqui LE, como um simples instrumento para transmitir informações, negligenciamos as formações

imaginárias dos sujeitos e as posições tomadas por tais sujeitos. Na verdade, as formações imaginárias nos aproximam de outros processos discursivos, do já dito, do já ouvido.

Não se pode negar, portanto, que a aprendizagem de LE causa um estranhamento e um deslocamento dos sujeitos aprendizes, mas tal deslocamento é necessário para que o sujeito que aprende a LE consiga atribuir sentidos, visto que os sentidos estão sempre em movência. Existem, por exemplo, palavras que geram sentidos em português e não correspondem aos mesmos no inglês, isso significa que alguns termos não significam inicialmente, nesse primeiro contato com a LE, para nós brasileiros. Estudos que consideram o encontro com a LE um momento de movência de sentidos, uma vez a língua não é transparente, que consideram que o deslocamento do sujeito faz parte do processo de ensino e aprendizagem, são necessários para podermos repensar os estudos contemporâneos acerca do ensino e aprendizagem de LE. Assim,

Um dos processos fundamentais que acontece quando o sujeito desenvolve a aquisição bem sucedida de segunda língua (isto é, quando acontece o *desarranjo* subjetivo que possibilita um *re-arranjo* significante) é a inscrição do sujeito em relações de preponderância na discursividade nova da segunda língua. A relação contraditória do sujeito com ressonâncias discursivas novas, que a segunda língua introduz, possibilita essa alteração na preponderância de suas formações discursivas fundamentais. (SERRANI-INFANTE, 1999, p.288).

Entendemos, com isso, que precisamos repensar a maneira pela qual o sujeito professor pode contribuir para que o sujeito aluno se inscreva na LE, em um processo de rearranjo necessário, em que seja possível debater os elementos que compõem as formações imaginárias constitutivas dos sujeitos envolvidos no processo, alunos e professores. Acreditamos ainda que uma abordagem comunicativa que negligencia o sujeito em um processo que tem por base o confronto tenso com a LE, desconhecida, não deveria se apresentar como suficiente para alcançar a fluência, entendida aqui mais como uma ilusão de completude do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fundamentar a presente pesquisa no diálogo entre os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso Francesa (ADF), algumas noções conceituais pensadas pela Análise Dialógica do Discurso (ADD) – que baseia suas análises a partir do pensamento da filosofia da linguagem advinda do Círculo de Bakhtin – e na Linguística Aplicada (LA), consideramos nos depoimentos coletados para a análise, as ressonâncias e sentidos que emergem das vozes dos sujeitos da pesquisa, tais sejam alunos e professores que se vinculam a institutos de idiomas, para pensar sobre a noção de fluência em um viés discursivo.

Para tanto, contamos com uma organização de análise pautada em três subtemas para pensar a noção de fluência a partir do recorte de sequências discursivas oriundas dos depoimentos, *corpus* da pesquisa. São eles: i) fluência como inscrição na (ilusão de) completude; ii) fluência como inscrição no saber-poder; iii) fluência como inscrição no saber-fazer.

Nosso interesse inicial de pesquisa, a partir de nossa experiência em institutos de línguas, foi investigar como tais relações são construídas, se elas advêm dos dizeres ou das práticas dos professores em sala de aula ou se são provenientes de um emaranhado de situações sociais que acabam por colaborar para a criação de um imaginário por parte do aluno e, também por parte do professor, acerca do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Para isso, procuramos em nosso trabalho analisar os dizeres sobre fluência, por meio das materialidades linguísticas coletadas para a pesquisa que constituíram o *corpus* de análise, para entendermos o funcionamento discursivo das formulações que compõem as formações imaginárias (e recebem valor de verdade por sua circulação e aceitação) possíveis de serem analisadas nos dizeres dos sujeitos da pesquisa.

Tendo como base o aparato teórico de que dispusemos, ao propor a interface entre LA, ADD e ADF, e ao considerar os dizeres dos sujeitos professores e alunos sobre fluência no processo de ensinar e aprender inglês, tencionamos lançar nosso gesto de leitura a fim de analisar os efeitos de sentidos (Pêcheux) produzidos nos e pelos discursos que circulam sobre fluência nos institutos de idiomas, bem como fazer ecoar as vozes evocadas, de professores e alunos, considerando as relações com outros dizeres, tratando assim do diálogo (Bakhtin).

No que diz respeito à LA, percebemos ao longo do estudo que novos caminhos têm sido desvendados a fim de termos uma LA que não negligencie a linguagem enquanto social e, portanto, considere o sujeito professor e o sujeito aluno enquanto ativos no processo de

ensino e aprendizagem. Entendemos que o discurso da abordagem comunicativa, atrelado ao discurso econômico, foi incorporado pelo mercado de ensino de LEs como promessa de sucesso na aprendizagem e tem sido veiculado nos institutos de línguas com a finalidade de homogeneizar o ensino, todavia, é importante considerar que apesar de o espaço de aprendizagem seja o mesmo, os alunos não são homogêneos e a aprendizagem da LE não é igual para todos. Existe uma incoerência ao pontuar que todos os professores saberiam disso, mas ainda assim continuam com práticas que buscam negar a heterogeneidade, esperando resultados comuns em alunos diferentes. Por isso, a abordagem comunicativa surge no cenário de ensino de LEs como solução para os problemas até então enfrentados, propondo também a homogeneização. Entretanto, reinam conflitos e contradições no processo de LE e, em nosso ponto de vista, não poderia ser diferente, pois se trata de um encontro/confronto com uma língua outra.

O bom resultado esperado está normalmente relacionado com a inquietação inicial sobre o que seria fluência e que mobiliza o presente estudo. Na pesquisa, observamos que se trata de uma fluência idealizada, uma vez que entendemos que o sujeito professor e aluno são sujeitos do devir, do desejo, querem uma fluência idealizada por suas inscrições, inclusive na inscrição da figura do nativo que, para nós, também é idealizada. Por isso, verificamos a necessidade comungar com estudos que vão além do que a LA pontua sobre os processos de ensino e aprendizagem de inglês como LE, estabelecendo a interface teórica com a ADD e ADF, dada a complexidade do processo de enunciar em uma LE.

Nossa intenção, ao finalizar essa análise, que entendemos como um recorte, pois não intentamos dar conta da complexidade que envolve metodológica e discursivamente o ensino e aprendizagem de inglês como LE, foi problematizar a busca por essa fluência idealizada a partir de inscrições discursivas provenientes das representações imaginárias dos sujeitos e das relações dialógicas com discursos outros que alunos e professores estabelecem inevitavelmente. As inscrições que propomos, conforme já mencionamos na introdução destas considerações finais, dizem respeito ao entendimento de *fluência* enquanto: i) inscrição na (ilusão de) completude; ii) inscrição no saber-poder e iii) inscrição no saber-fazer.

No que diz respeito à primeira inscrição, foi possível perceber como os alunos se inscrevem na ilusão de completude no bom uso da gramática, no conhecimento de vocabulário, na ideia de falar corretamente, na possibilidade de um domínio total da LE e no idealizado nativo enquanto modelo de falante. Na segunda inscrição, foi possível perceber diversas representações imaginárias dos alunos e dos professores relacionadas ao prestígio, enquanto status social e também enquanto status acadêmico-profissional. Por fim, na terceira

inscrição, vale ressaltar as inscrições nos discursos de prática pedagógico-educacional em relação à LE em questão e também a inscrição no discurso da abordagem comunicativa, em especial. Tais inscrições revelam diversas representações imaginárias: a supervalorização da acuidade gramatical, da pronúncia, do nativo, do status social e acadêmico proporcionado pelo “domínio” da LE.

A partir disso, buscamos perceber a heterogeneidade de vozes por meio das marcas linguístico-discursivas deixadas pelos enunciadores, pois os discursos e os próprios sujeitos são heterogêneos. Assim, todos nós nos constituímos na linguagem e por meio dela, assim como nós nos constituímos na relação necessária com o outro e, por isso, não podemos compactuar com um ensino que desconsidere a alteridade constitutiva dos sujeitos e, por conseguinte, dos discursos, como tem proposto a abordagem comunicativa praticada nos institutos de línguas.

O sujeito que aprende a LE, por exemplo, passa por uma relação de confronto, essa relação traz recusa, aceitação, negação. Trata-se do sujeito da falta. Ele recusa a se confrontar com a LE e deseja uma aquisição fácil e sem complicações, como acredita ser na LM e como proposto pela abordagem comunicativa anunciada pelos institutos de idiomas. Por isso, ele aceita a ilusão do nativo como falante modelo e nega, por vezes, seu embate, suas dificuldades. Trata-se, a nosso ver, de um sujeito do desejo, embora ao mesmo tempo, seja o sujeito da ilusão e da incompletude, um sujeito a quem falta sempre alguma coisa: um sujeito regido por vontades, desejos, mas simultaneamente, constituído pela falta.

Entendemos essa ilusão como necessária e constitutiva do sujeito, no entanto, o modo como o aluno lida com tal ilusão, negando dificuldades, não aceitando incertezas, dúvidas, as diferenças entre a LE e a LM o desestabilizam, e ainda assim os sujeitos insistem em acreditar na estabilidade da língua, do ensino, dos sentidos. No entanto, a estabilização de sentidos, de palavras, de uso da LE e, por consequência, a fluência como os sujeitos a imaginam, observados nas sequências discursivas que operam no recorte de análise, seriam possíveis? A LE traz para o sujeito uma visão dinâmica da língua, ela é heterogênea, algo que se transforma ao longo da história, por isso não pode ser pensada como estática e pronta para ser “adquirida”, “assimilada”, “consumida” como se fosse um produto.

O instituto de línguas, por sua vez, ocupa lugar de verdade e de saber, socialmente legitimado para ensinar línguas pelos discursos que circulam acerca do processo de ensino e aprendizagem de LEs, propondo caminhos, metodologias, princípios que seriam responsáveis por uma aprendizagem facilitada, com tempo reduzido, garantindo um processo não conflituoso. Tudo parece ser colocado no plano da completude, da certeza e da facilidade. No

entanto, quando o aluno se depara com a dificuldade ele pode se negar a aprender. Assim, ao tratar da experiência de aprender uma LE, Revuz (1998, p. 225) ressalta que “Nem todo mundo está pronto para essa experiência. Ela representa para alguns aprendizes um perigo que eles evitam... evitando aprender a língua”.

Percebemos, por meio da análise proposta sobre o modo como os sujeitos alunos e professores enunciam sobre fluência, que o ensino de LE nos institutos de idiomas prima pelo desenvolvimento da oralidade, mas não o concebe nas bases da interação verbal como pensada por Bakhtin/Volochínov (2012), uma vez que coloca em prática fazeres e dizeres que objetivam homogeneizar os interesses dos alunos, o fazer pedagógico do professor e as dificuldades dos alunos, que poderiam ser pontualmente marcadas em gramática, em escrita, em aquisição de vocabulário. No entanto, a prática pedagógica dos institutos de idiomas desconsidera a singularidade de cada sujeito e suas representações imaginárias acerca de si mesmo, do aluno, do professor, do nativo, do instituto de idiomas, e por fim, da fluência.

Não visualizamos fluência, correntemente relacionada à oralidade (habilidade de falar a LE) pelos sujeitos da pesquisa, como elemento legitimador daquele que aprende a língua inglesa, do “saber” a LE. Ao final do estudo, tendo como base os teóricos a que recorremos para ponderar a discussão, concebemos a fluência como o processo de interação verbal nos modos bakhtinianos, enquanto a habilidade do locutor enunciar e, por meio dessa enunciação, compreender, produzir e atribuir sentidos. Segundo Bakhtin (2012), é na interação que o sujeito se identifica com a cultura e por meio da alteridade e da relação com o outro, se constitui.

Portanto, fluência, nesse sentido, não é algo vendido nos institutos de idiomas, pois o que os alunos procuram não está como produto a ser adquirido. Decorre daí nossa concordância com o termo *competência oral enunciativa* (GUILHERME, 2008), uma vez que tal terminologia considera a complexidade do processo de enunciação e não somente a habilidade de “falar” uma LE.

Concordamos ainda com Mascia (2003, p. 219) ao refletir sobre o discurso dos métodos e da abordagem comunicativa que veiculam “verdades” perpassadas pelo discurso da LA, visto que segundo a autora “o discurso que se instaura é o da falta, manifestado pela busca incessante de preenchimento, de completude (...), de controle do sujeito e de suas ações”. No entanto, nos deixamos levar pelos esquecimentos e negamos que os sentidos não têm uma relação de transparência, na LM e na LE, e nem são óbvios na linguagem. Como consequência, levados pelos desejos, pela vontade de discurso do falante, professores e alunos

negam a relação de embate, de arena, de confronto e conflito que se instaura no processo de ensino e aprendizagem de LE.

É urgente entender que o sujeito aluno, assim como o sujeito professor, enuncia tendo como base outros discursos e, nesse entrelaçamento de discursos, torna-se necessário considerar a heterogeneidade constitutiva do sujeito. O ensino de inglês como LE, nos institutos de línguas que utilizam a abordagem comunicativa, tem negligenciado tal afirmação e, como consequência, apagado o papel do sujeito no seu processo de aprendizagem de inglês enquanto LE, assim como tenta apagar a relação constitutiva do professor e do aluno com a LM.

Não pretendemos propor soluções para as questões levantadas nesse estudo. Nosso desejo é de, considerando a incompletude do sujeito e a busca idealizada pela fluência, problematizar o ensino comunicativo que tem se instaurado nos institutos de línguas, a fim de que por meio da discussão possamos, ainda que aos poucos e a longo prazo, investigar tais discursividades que nos parecem naturalizadas, bem como as representações cristalizadas acerca da fluência, uma vez que essas podem influenciar negativamente o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**. 2.ed. Campinas: Pontes Editoras e Arte Língua, 2007.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. & BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36), Jul. Dez., 2000, p. 23-42.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderlei Geraldi. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BERTOLDO, E. S. (org.) **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Carlos: Claraluz, 2009.

BOHN, H. Linguística Aplicada e Contemporaneidade. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. ALAB. p. 11- 23.

BRUMFIT, C. J., JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

BRUMFIT, C. **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é a Linguística Aplicada. In: PASCHOAL, M.S.Z. e M.A.A.Celani. (org.) **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. A escamoteação da heterogeneidade. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática – Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 251- 268.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FERREIRA, E. P. **Oralidade em língua estrangeira** (inglês): representações discursivas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GUILHERME, M. F. F. **Competência oral-enunciativa em língua estrangeira** (inglês): fronteiras e limites. Tese de Doutorado. PUC – São Paulo, 2008.

_____. Bakhtin e os Estudos em Linguística Aplicada. In: STAFUZZA, G. (Org.). **Slovo - O Círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2011, v. 1, p. 59-78.

_____. Bakhtin e Pêcheux: atravessamentos teóricos. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Série Bakhtin Inclassificável. Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 259-279. Volume 3.

_____. O discurso midiático institucional para ensino de segundas línguas. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos. (Orgs.) **Análise do Discurso: Unidade e Dispersão**. 1. ed. Uberlândia: Entremeios, 2004, p. 197-209.

_____. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. *Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2997/1928>> Acesso em: 15 março de 2013.

HEDGE, T. **Teaching and Learning in the Language Classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. **Key concepts in ELT**. *ELT Journal* Volume 47/3 July 1993. Oxford University Press 1993. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/52/1/88.full.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2012.

HYMES, D.M. On communicative competence. In: BRUMFIT, C.J.& JOHNSON, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: OUP, 1979.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Aquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBERATO, W. **English in motion**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2010.

LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa:** conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma linguística indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática** – Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.211- 222.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso.** Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. 4. ed. Campinas: EDUCAMP, 2009.

_____. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, F. & HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2010, p. 307-315.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. & HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2010, p. 59-106.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-168.

_____. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: Ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (Ed.) **Non-Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession.** New York: Springer, 2005, p. 283-303.

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

SANTOS, J. B. C. A mentalidade de ensino como anterioridade à tecnologia. **Letras & Letras.** 2000a. Vol. 16(2). p. 75-92

_____. **Por uma Teoria do Discurso Universitário Institucional.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2000b.

_____. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) **Análise do Discurso:** Unidade e Dispersão. Uberlândia: EntreMeios, 2004. p. 109-118.

_____. A instância enunciativa sujeitucional. In: SANTOS, J. B. C. (Org). **Sujeito e subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 83- 101.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos Em Lingüística Aplicada**, Unicamp, Campinas, v. 36, 2000. p.11-22.

SERRANI-INFANTE, S. M. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Org), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.127-148.

_____. Discurso e Aquisição de Segundas Línguas: Proposta AREDA de Abordagem. In: INDURSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M. C. (Orgs.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 281-300.

SILVA, V. L. T. **Fluência oral**: imaginário, construto e realidade num curso de Letras. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2000.

STAFUZZA, G. B.; VIEIRA, E. C. **Identidade docente**: notas sobre estágio curricular no contexto do ensino de gramática de língua portuguesa. *EntreLetras* (Online), v. 3, p. 153-165, 2012.

STAFUZZA, G. Pressupostos teórico-metodológicos para uma análise do discurso literário: a interação verbal entre Joyce e Homero. In: FERNANDES, C. A. *et al.* (Org). **Sujeito, Identidade e Memória**. Série Lingüística in focus. Uberlândia: EDUFU, 2004, p.155- 173.

STAFUZZA, G; GÓIS, M. L. de S. Apontamentos sobre a Análise do Discurso e suas práticas. In: GONÇALVES, Adair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. **Ciências da Linguagem**: o fazer científico? Vol. 2. Campinas: Mercado de Letras (no prelo).

TAVARES, C. N. V. A (in)segurança na estrutura: uma reflexão sobre a relação sujeito-língua estrangeira. In: FERNANDES, C. A. *et al.* (Org). **Sujeito, Identidade e Memória**. Série Lingüística in focus. Uberlândia: EDUFU, 2004, p. 223- 248.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

UENO, E. Y. A relação eficiência-eficácia no ensino de línguas (materna e estrangeira). In: CORACINI, M. J. & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática** – Discursos sobre/na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 291- 304.

APÊNDICE 1

O roteiro AREDA

Profa. Pesquisadora: Evelyn Cristine Vieira, mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão.

Profa. Orientadora: Grenissa Bonvino Stafuzza, professora adjunta do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão.

Contato: Fones: (64) 3411-0074 ou (64) 8411-6774
Email: evelyn_vieira6@hotmail.com

As perguntas abaixo fazem parte de uma pesquisa em que procuro investigar a conceituação do professor e do aluno (sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira) acerca do conceito de fluência e suas implicações no discurso pedagógico. Concordando em respondê-las, você estará tanto colaborando com meu projeto quanto contribuindo para os estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Grave seu depoimento utilizando o gravador disponibilizado a você. Procure gravá-lo quando estiver à vontade e, de preferência sozinho(a).

Alguns pontos importantes:

- a) Não é necessária a sua identificação. Escolha apenas um apelido ou outro nome.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, procure, por favor, responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga ao menos o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições, e até mesmo, de contradições. Não se preocupe, pois isso é esperado. O importante é que você continue respondendo as perguntas, sem reeditar as respostas já elaboradas. O interesse não é no conteúdo informacional de suas respostas somente, mas também nos modos de dizer.
- f) O depoimento deve ser produzido em Português.

Perguntas norteadoras dos depoimentos:

- 01. Diga um nome fictício, quantos anos tem e com quantos anos foi seu primeiro contato com a Língua Inglesa.
- 02. Como você descreveria sua trajetória de aprendizagem em inglês?
- 03. Qual habilidade (escrita, audição, fala, leitura) é mais difícil de ser adquirida?
- 04. Descreva sua relação com a língua inglesa nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), ou seja, como você se sente quanto tem necessidade de usar cada uma delas.
- 05. Como você conceituaria fluência em outro idioma, ex: inglês?
- 06. Quais elementos são necessários para considerar uma pessoa fluente em uma Língua Estrangeira?
- 07. No caso de ser professor, como você avalia a fluência de seus alunos?
- 08. No caso de ser aluno, você acredita que para ser professor é preciso ser fluente?

09. Para ser fluente, o que é mais importante: gramática ou vocabulário?
10. Qual a relação entre o uso correto da gramática e fluência verbal?
11. Em qual metodologia/abordagem você ensina inglês (no caso do professor) ou estuda inglês (no caso do aluno)? Você saberia explicar em que consiste tal metodologia/abordagem?
12. Para professor: quais elementos nos seus dizeres em sala de aula você considera úteis e favoráveis para uma prática comunicativa efetiva do inglês por parte de seus alunos?
13. Por que você decidiu estudar inglês?
14. Por que você decidiu dar aulas de inglês? (no caso do professor)
15. Você acredita que falar a língua inglesa estabelece uma relação de poder socialmente?
16. Qual a relação que você estabelece entre fluência e uso da língua inglesa, ou seja, quanto mais se usa o idioma, mais fluente a pessoa se torna? E por outro lado, se deixar se usar o idioma, perde-se a fluência?
17. Existe relação, a seu ver, entre experiência no exterior e fluência em uma língua estrangeira? Caso tenha tal experiência, descreva-a, explicando a mudança em sua competência oral, caso tenha ocorrido.
18. O que você acha que poderia ser melhorado no seu inglês?
19. O que é, para você, ter competência oral em inglês?
20. Qual é a melhor forma, segundo sua opinião, de obter a tão almejada competência oral/fluência?

Muito obrigada pela sua participação!

Evelyn Cristine Vieira.

APÊNDICE 2

TERMOS DE CONSENTIMENTO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO para aluno e professor

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem intitulada “Um olhar discursivo sobre a fluência em Língua Inglesa”. Meu nome é Evelyn Cristine Vieira, sou a pesquisadora responsável, e esta pesquisa está sob orientação da Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza. Nessa pesquisa buscamos estudar como alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira entendem conceitos como fluência, oralidade e prática comunicativa em seu contato com o outro idioma.

Para gravar seu depoimento, use o gravador que será disponibilizado para a coleta de dados. Seu depoimento deverá ser gravado em domicílio. Para isso, siga o roteiro proposto, a fim de abordar questões relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Procure gravar seu depoimento quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho. Tal depoimento será posteriormente transcrito pela pesquisadora responsável. Vale salientar que não haverá qualquer constrangimento ou represálias para aqueles que porventura não desejem participar da coleta de depoimentos.

Da mesma forma, qualquer sujeito de pesquisa que, mesmo após ter gravado seu depoimento, desista de ter suas informações consideradas nos dados coletados para pesquisa, poderá, assim, manifestar o desejo de ter seu depoimento desconsiderado. Vale salientar que qualquer sujeito da pesquisa que desistir de sua participação na pesquisa não sofrerá qualquer represália, qualquer intimidação ou discriminação, podendo verificar, inclusive, o apagamento dos arquivos de sua gravação em sua presença.

Gostaríamos de esclarecer que os arquivos digitais com os depoimentos de todos os sujeitos de pesquisa serão apagados, após as devidas transcrições e que, em nenhum momento da pesquisa, eles serão identificados, mesmo depois da publicação dos resultados da pesquisa. Não será permitido, portanto, o acesso de terceiros aos dados coletados na pesquisa, uma vez que tais dados são de acesso exclusivo dos pesquisadores envolvidos.

Não haverá nenhum ônus ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Alguns pontos importantes em relação à gravação de seu depoimento.

- a) Não é necessária a sua identificação. Escolha apenas um apelido ou outro nome.

- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, procure, por favor, responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga ao menos o número da questão antes de respondê-la.
- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições, e até mesmo, de contradições. Não se preocupe, pois isso é esperado. O importante é que você continue respondendo as perguntas, sem se reeditar as respostas já elaboradas. O interesse não é no conteúdo informacional de suas respostas somente, mas também nos modos de dizer.
- f) O depoimento deve ser produzido em Português.

Não haverá em hipótese alguma, sua identificação, uma vez que todos os depoimentos são compilados em fragmentos para realização de análises, o que faz com que até mesmo você não seja capaz de identificar seus próprios dizeres. No que diz respeito aos benefícios, concordando em participar da pesquisa, você estará tanto colaborando com este projeto quanto contribuindo para os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato com:

- Evelyn Cristine Vieira, mestranda em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras, na Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão – Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120. Setor Universitário. CEP: 75704-020, Fone: (64) 3441-5356.
- Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza, professora do Departamento de Letras, na Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão – Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120. Setor Universitário. CEP: 75704-020, Fone: (64) 3441-5356.

Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participante nesta pesquisa, entrar em contato com:

- Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou (62) 3521-1076.

Nome e Assinatura do pesquisador: _____

Evelyn Cristine Vieira

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Um olhar discursivo sobre a fluência em Língua Inglesa”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Evelyn Cristine Vieira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do sujeito: _____



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO para aluno menor de idade

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem intitulada “Um olhar discursivo sobre a fluência em Língua Inglesa”. Meu nome é Evelyn Cristine Vieira, sou a pesquisadora responsável, e esta pesquisa está sob orientação da Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza. Nessa pesquisa buscamos estudar como alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira entendem conceitos como fluência, oralidade e prática comunicativa em seu contato com o outro idioma.

Para gravar seu depoimento, use o gravador que será disponibilizado para a coleta de dados. Seu depoimento deverá ser gravado em domicílio. Para isso, siga o roteiro proposto, a fim de abordar questões relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Procure gravar seu depoimento quando estiver bem à vontade e, de preferência, sozinho. Tal depoimento será posteriormente transcrito pela pesquisadora responsável. Vale salientar que não haverá qualquer constrangimento ou represálias para aqueles que porventura não desejem participar da coleta de depoimentos.

Da mesma forma, qualquer sujeito de pesquisa que, mesmo após ter gravado seu depoimento, desista de ter suas informações consideradas nos dados coletados para pesquisa, poderá, assim, manifestar o desejo de ter seu depoimento desconsiderado. Vale salientar que qualquer sujeito da pesquisa que desistir de sua participação na pesquisa não sofrerá qualquer represália, qualquer intimidação ou discriminação, podendo verificar, inclusive, o apagamento dos arquivos de sua gravação em sua presença.

Gostaríamos de esclarecer que os arquivos digitais com os depoimentos de todos os sujeitos de pesquisa serão apagados, após as devidas transcrições e que, em nenhum momento da pesquisa, eles serão identificados, mesmo depois da publicação dos resultados da pesquisa. Não será permitido, portanto, o acesso de terceiros aos dados coletados na pesquisa, uma vez que tais dados são de acesso exclusivo dos pesquisadores envolvidos.

Não haverá nenhum ônus ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Alguns pontos importantes em relação à gravação de seu depoimento.

- a) Não é necessária a sua identificação. Escolha apenas um apelido ou outro nome.
- b) Mesmo que algumas perguntas pareçam semelhantes, procure, por favor, responder a todas.
- c) Fale livremente sobre os temas abordados nas perguntas.
- d) As perguntas não precisam ser respondidas todas em um único dia e nem na sequência apresentada no roteiro. Você pode responder a algumas em um dia, a outras em outro dia e assim por diante. Diga ao menos o número da questão antes de respondê-la.

- e) Em alguns momentos, você vai sentir, na sua fala, a ocorrência de repetições, e até mesmo, de contradições. Não se preocupe, pois isso é esperado. O importante é que você continue respondendo as perguntas, sem se reeditar as respostas já elaboradas. O interesse não é no conteúdo informacional de suas respostas somente, mas também nos modos de dizer.
- f) O depoimento deve ser produzido em Português.

Não haverá em hipótese alguma, sua identificação, uma vez que todos os depoimentos são compilados em fragmentos para realização de análises, o que faz com que até mesmo você não seja capaz de identificar seus próprios dizeres. No que diz respeito aos benefícios, concordando em participar da pesquisa, você estará tanto colaborando com este projeto quanto contribuindo para os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, entrar em contato com:

- Evelyn Cristine Vieira, mestrande em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras, na Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão – Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120. Setor Universitário. CEP: 75704-020, Fone: (64) 3441-5356.
- Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza, professora do Departamento de Letras, na Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão – Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1120. Setor Universitário. CEP: 75704-020, Fone: (64) 3441-5356.

Em caso de dúvidas sobre seus direitos como participante nesta pesquisa, entrar em contato com:

- Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou (62) 3521-1076.

Nome e Assinatura do pesquisador: _____

Evelyn Cristine Vieira

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, responsável por _____ autorizo a sua participação no estudo “Um olhar discursivo sobre a fluência em Língua Inglesa”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Evelyn Cristine Vieira sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome e Assinatura do responsável: _____

ANEXOS

Transcrições dos depoimentos dos alunos

Camila²⁷

1. Meu nome é Camila Ferreira, tenho vinte e quatro anos e... meu primeiro contato com a língua inglesa foi aos dezessete anos.
2. A minha trajetória de aprendizado foi... eu comecei numa escola de inglês...e... que era diferente né...a minha trajetória acho que foi muito difícil, sempre tive muita dificuldade em aprender inglês e já tem muito tempo que eu tô tentando.
3. É... eu acredito que a fala é a habilidade mais difícil de ser adquirida.
4. É... em relação às habilidades, para ler e escrever eu me sinto confiante assim... eu tenho mais facilidade. Pra ouvir eu... bom, acho intermediário, agora pra falar eu acho muito difícil. Eu travo às vezes.
5. Eu acho que fluência é quando você compreende bem... o que o outro tá falando e você consegue se expressar de forma clara, você consegue se comunicar em outra língua.
6. Eu acho que os elementos necessários pra considerar uma pessoa fluente em outra língua é... uma boa compreensão e uma boa comunicação, ela sabe se expressar, sabe se comunicar bem, com outra pessoa de outra língua.
7. Não respondeu.
8. Eu acredito que para ser professor é preciso ser fluente. É preciso saber bastante, dominar a língua, pra poder passar pros alunos.
9. Eu acho que é importante a gramática e o vocabulário, porque não adianta ter muito vocabulário, se você não tem a gramática. Então, eu acho que é um equilíbrio dos dois.
10. A partir do uso correto da gramática, você vai saber conjugar bem os verbos eu acho, e assim ter... essa fluência verbal.
11. Eu acho que a metodologia que eu estudo inglês é... a de...falar...sempre...procurar sempre falar em inglês. E... eu acho que...essa metodologia é pra ajudar...no caso da fala. E sempre na sala sempre fala em inglês também. Tudo em inglês. É... eu acho que isso é pra ajudar a acostumar já, ajudar na fluência, ajudar a... aprender.
12. Não respondeu.
13. Eu decidi estudar inglês porque... primeiro é uma necessidade, que todo mundo nos dias de hoje precisa aprender a falar inglês. E... eu faço engenharia e é super importante aprender inglês. E é bom saber outro idioma e... sempre tive interesse de aprender outra língua.
14. Não respondeu.
15. Eu acredito que... quando se aprende a falar outra língua, principalmente a inglesa, você tem...tem uma relação de poder. Acho que quem aprende, quem domina a língua, tem sim um poder em relação ao que não aprende, que não tem.
16. Eu acredito que quanto mais você usa o idioma mais fluente você se torna. E... quando você deixa um pouco de lado esse idioma, você perde um pouco da fluência, porque você esquece como se usa as coisas, você vai esquecendo vocabulário, a gramática, então eu penso que quanto mais se praticar, mais fluente você se torna.
17. Eu acredito que uma experiência no exterior ajuda muito a se obter a fluência numa língua, porque você vai tá ali com contato direto, e é sempre, dia e noite, sempre ouvindo e conversando naquela língua. Então, ajuda muita na fluência. E eu não tenho nenhuma experiência.
18. O que poderia ser melhorado no meu inglês é a fala, é a fluência, eu tenho que aprender mais a gramática pra saber... usá-la...e... conseguir me desenrolar na hora de formular frase, na hora de conversar mesmo.
19. Eu acho que ter competência oral é você saber falar mesmo em inglês, se comunicar em inglês.
20. Eu acho que a melhor forma de se obter essa fluência é ter uma experiência no exterior e... se não for possível, você se dedicar bastante, assistir filme em inglês, escutar música em inglês, e...praticar mesmo, falar sempre na aula, tá tentando se comunicar e melhorar essa sua fala.

Nicole

²⁷ Trata-se de nomes fictícios escolhidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, a fim de preservar suas identidades, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

1. Então, pergunta número um, meu nome é Nicole, eu tenho 16 anos, e... com 12 anos foi quando eu tive o meu primeiro contato com o inglês realmente, não o da escola. Eu aprendi falar.
2. Então, a minha trajetória de aprendizagem já faz mais ou menos uns seis anos. Comecei com 12 e... eu já tenho uma certa fluência e...tenho mais coisas que eu não sabia de inglês eu sei hoje, e... é uma aprendizagem muito bom, é algo bom, é algo que eu gosto de fazer, então é algo diferente.
3. Então, pra mim a habilidade mais difícil de ser adquirida foi a leitura porque muitas palavras são escritas de uma forma diferente e falada de um outro jeito e eu não... e é mais difícil. Já, e..., já, a escrita, fala, é mais fácil pra mim.
4. Bem, minha noção de inglês na parte de quando eu ouço alguma coisa é mais fácil, porque eu já tenho uma noção de como eu... ouvir e tudo mais, e falar é mais difícil pra mim porque eu erro muito no som das palavras, mas isso não complica muito e ler também é mais difícil pra mim por causa do jeito que elas são escritas, agora escrever eu já não tenho muito problema, eu num sei escrever muito bem mas o único problema é saber quando você usa... tem umas palavras que são muito parecidas só, mas é isso. Eu não sinto nenhuma dificuldade em nenhuma das quatro, sempre fui muito bem em todas.
5. Bem eu consideraria fluência em outro idioma seria mais ou menos, é bem mais fácil pra mim, ter um outro idioma, falar um outro idioma é muito mais fácil do que, do que aprender a própria língua, mas você tem que ter ferramentas como que... saber o que é e depois não... e saber o que significa na língua estrangeira. É... a fluência vem, você aprende com o tempo, então isso é mais difícil de se dizer.
6. Bem, ela tem que saber não só a gramática, não só vocabulário, ela tem que... isso é necessário também, mas, ela tem que saber é, coisas nativas da própria língua, né? Como... gestos, como..., gírias e tudo mais. Mas, ela tem que saber principalmente a cultura da língua estrangeira que ela tá falando. Isso pra mim é uma pessoa fluente já quando você tem essa carga de, de... cultura dessa outra língua que você fala.
7. Não respondeu.
8. Sim, o Brasil precisaria ser fluente, tanto ter a fluência na língua né, como, gramática, vocabulário, saber as palavras... ele tem, mas ele também deveria saber ensinar as culturas, o que é feito, não só o que é passado no livro, mas também passados por muitas coisas, então ele precisaria ser fluente nesse, nessa questão cultural e na questão da língua também.
9. Bem, você precisa dos dois, né? Não pode falar que é um mais importante que o outro, porque você tendo a gramática você tem o vocabulário e isso é importante... né? Então, pra mim, pra ter fluência tem que ter os dois... não necessariamente um é mais importante que o outro.
10. Bem, quando você tem uma... um uso de gramática correto é normalmente facilita muito quando você vai falar, quando você vai falar com uma outra pessoa, tem uma fluência, mas, nem tudo... mas ajuda em muito.
11. No caso do estudar inglês, bem, eu normalmente eu ouço músicas, eu coloco filme sem legenda... filmes em inglês sem legenda... né? Mais o que é parte do cotidiano, mais os livros da escola, então, assim, e também por meio de textos assim na internet, mas, é uma metodologia que funciona pra mim.
12. Não respondeu.
13. Eu decidi estudar inglês porque eu realmente gosto, é uma língua que é fácil pra mim, eu tenho uma fluência muito mais fácil, e... porque... é algo que... iria, eu iria precisar futuramente, então eu juntei o útil ao agradável e decidi estudar inglês fora. Fora do inglês que eu já estudava na escola.
14. Não respondeu.
15. Bem, ah, quinze, não sei. Eu não saberia falar acho que assim quando você tem uma língua independente se ela é inglesa ou italiana, alemã, ela... te dá um destaque... maior, mas eu não falaria que estabelece uma relação de poder socialmente, porque tem muita gente que pode ser de uma classe social baixa, mas é bom no inglês, e... outros não são, então eu acredito que te dá um destaque, um destaque maior durante os seus concorrente numa entrevista de trabalho ou de bolsa e coisas pra a faculdade... mas, não sei, não saberia responder corretamente isto, mas eu acho que é assim.
16. Bem... eu penso da seguinte forma, quanto mais você usa mais você se torna fluente, mas você tem prática de falar, e mais fácil é pra você. Ah... porque se você não pratica o idioma que você tem, a língua estrangeira que você tem, como o tempo você perde essa fluência e você fica muito enferrujado, então acho que você quando tem essa fluência maior, quando você fala ou tem essa... pessoa, pessoa... porque você não perde, tudo isso, você... Você não perde quando você pratica, isso te dá mais fluência e é melhor, e melhora cada vez mais.
17. Bem, eu nunca tive experiência no exterior ainda, né? Mas... Sim, quando você tem uma fluência assim, quando você faz uma viagem, uma experiência no exterior é totalmente diferente da fluência que você vai ter de quando apenas estuda na escola, é, você aprende muito mais coisas no país de origem da língua do que numa sala de aula, e isso torna-se algo que enriquece cada vez mais a pessoa, então a experiência de você viajar pro exterior é muito melhor e pra você praticar fluência e tudo da sua língua, então isso eu acho que é, a meu ver, é algo muito bom.
18. Melhorar meu inglês? Ih, bom, eu acho que eu melhoro a cada dia, e eu acho que meu inglês tem que ser melhorado a cada dia, e eu tento melhorar aos poucos, né? Mas eu acho que a fluência mesmo, de praticar fora, isso é uma coisa que eu poderia melhorar no meu inglês e, como... como fluência e prática.

19. Pra mim, pra ter competência oral no inglês não é só saber o que você, não é só falar as palavras numa frase solta, é você saber o que você está falando, saber o sentimento que, ou a coisa que você quer passar através da fala, não somente palavras, mas também um sentimento, toda uma ideia que você gostaria de passar para uma outra pessoa que através de suas palavras.

20. É você ir mesmo pra fora, pro país de origem da língua, e você ter uma experiência no exterior ou falar com pessoas no exterior, porque isso faz, que a sua fluência aumente cada vez mais, você aumente também a questão de vocabulário, gramática, então, pra mim seria você ir pra fora, ir pro lugar onde tem a língua, onde as pessoas falem a língua o tempo todo, não só, você sai de uma sala de aula e tá falando português de novo, e você entra dentro da sala de aula e tá falando inglês, e aí sai e tá falando português. Não, é um lugar que você totalmente ouve a língua estrangeira que você tá querendo ter fluência.

Paulina

1. Bom, meu nome é Paulina, eu tenho 17 anos, tá gravando? Tenho 17 anos, e meu primeiro contato com a língua inglesa foi aos 9 anos.

2. Eu descreveria minha trajetória de aprendizagem em inglês como a maior parte do tempo foi pesquisando, vendo filmes, assistindo documentários, buscando aproveitar, tentar ouvir, compreender e etc. sem o uso da legenda... Depois de um tempo eu conseguia entender, compreender. Essa foi minha trajetória e também na escola de inglês.

3. Pra mim a habilidade, como eu... Essa foi a número dois, agora é a número três. Pra mim, a habilidade mais difícil de ser adquirida devido ao meu tipo de estudo é a escrita. Porque eu trabalhava muito com audição, leitura, etc... eu, eu, assistia muito filmes, buscava muito em em... neste tipo de busca a minha habilidade mais difícil de ser adquirida é a escrita.

4. Bom eu acho que as quatro habilidades são essenciais, mas pra mim, principalmente, é a fala e a escuta, porque pra você falar, responder, você precisa saber ouvir e saber compreender o que a pessoa está falando.

5. Eu não tenho muito contato com pessoas de outros países, mas quando eu tenho, quando eu tenho essa... dádiva, eu acho que a minha fluência é excelente.

6. Bom, como dito tem que saber ouvir, falar e principalmente escrever que para mim é o mais difícil, mas isso considera uma pessoa fluente em língua estrangeira.

7. No caso de ser professor, então eu não sou professora e então não vou responder essa, tá? No caso de ser aluno, oitava, então essa eu vou responder.

8. Você acredita que para ser fluente, ser fluente é essencial, mas não só ser fluente na fala, mas em todos os aspectos citados, como ouvir, falar, ler e escrever. Então, pergunta nove.

9. Para ser fluente o que é mais importante, gramática ou vocabulário. Bom, eu acho que, ih, é bem difícil, mas eu acho que tem... é eu acho que tem que ir para os dois lados. É. Tem que ir para os dois lados, mas eu acho que gramática ganha um pouquinho porque você tem que saber escrever, eu acho que principalmente, porque não é só com a fala que você irá se comunicar, você tem que se comunicar com a gramática também. Então, vamos lá.

10. Qual é a relação entre o uso correto da gramática e a fluência verbal. Bom, eu acho que... a relação entre as duas, principalmente no inglês é diferente porque às vezes, nem tudo que você escreve é o que você fala. Porque a gente não está acostumado, porque no Brasil é um pouco diferente. Às vezes, até mesmo para um europeu ou um americano vir para cá é complicado, porque nem sempre o que está escrito é o que a gente vai falar, de acordo com o alfabeto. Ah, então a relação entre esse dois é bastante complicada, e tem que saber os dois, e... por isso que eu falo tem que saber os dois porque senão... não tem jeito.

11. A metodologia usada quando eu estudei inglês era bastante complexa e importante, por quê? A gente na nossa, na sala de aula, a gente não era, eles buscavam usar somente o idioma, não havia tradução, havia somente a explicação... é... deixa eu ver aqui, é... buscava trazer só aquele idioma no momento no local, para poder absorver 100% do que a gente tava buscando aprender que era o idioma, no caso o inglês.

12. Para o professor, não sou professora, então, passando....

13. Olha, na verdade, eu sempre quis estudar inglês, eu achava, muito bacana... muito legal... mas assim, eu, eu, eu... só fui insistindo aos meus pais, eles não, não se importavam em querer saber ou não, mas eu sempre pedia, quando eu fui eu comecei a não gostar muito, mas quando eu fui, sei lá, com o tempo eu, como eu fui buscando não só pela escola particular, ir atrás de coisas do meu interesse no idioma, tipo, no caso filmes, documentários, vídeos, músicas, músicas principalmente, eu... eu consegui amar o inglês.

14. Porque você decidiu dar aula, no caso não sou professora, passando...

15. Com certeza. Eu acho que você, quando você tem algo a mais para oferecer no seu currículo, no caso da pergunta a língua inglesa, que é uma das línguas mais faladas no mundo eu acho que isso, isso te dá o poder de passar na frente de alguém que não tem este privilégio, em empregos, em certos tipos de cursos, em tudo.

16. Eu acho que sim. Eu acho que a relação entre a fluência e o uso da língua é essencial porque, houve um tempo que eu fiquei... algum tempo sem pesquisar, sem usar mesmo, como não tem nada aqui no meu país, quase nada, porque o Brasil é um país que quase ninguém, quase nenhum estabelecimento que você vai há

nenhum tipo de, de... de alguma coisa que te leva a buscar o inglês. Eu acho que isso que fez dar uma esquecida um pouco, mas depois, e como eu voltei a fazer o que eu fazia antes, eu consegui retomar essa fluência que eu tenho hoje em dia. Então, eu acho que é essencial essa relação entre a fluência e o uso, porque se você parar um dia, você, pelo menos, 20% - 30% das coisas você vai esquecer. E esse 20% a 30% das coisas é... de grande, de grande precisão, porque... nesse tipo de coisa.

17. Eu não tive experiência, eu nunca fui para fora do Brasil, e para mim eu tenho uma fluência que eu acho ótima. Eu não sei se precisa disso, mas é claro que se houve essa experiência eu poderia, é, aumentar meu conhecimento, meu... meu. Minha. Até ajudar na minha pronúncia, claro.

18. Eu acho que não sei, eu acho que... Eu tento buscar o melhor, eu tento ter uma, uma... como que eu posso dizer? Eu tento buscar o melhor. Eu tento ter o sotaque parecido, tento ter uma pronúncia parecida para não ficar muito "rasgado", entre aspas, e... eu acho que tá bom do jeito que tá, e eu poderia ter experiências também viajando fora, pra um contato direto, porque eu nunca tive um contato exatamente, claro que eu já entrei em chats na internet, conversei oralmente é, também escrevendo, e muitas pessoas já me elogiaram que eu tenho o inglês muito bom, mas eu acho que eu poderia ter uma experiência fora do Brasil, seja em qualquer país, não só inglês, mas espanhol, francês, italiano, todos... porque eu gosto muito de línguas então o que eu acho é isso. Que pode ser melhorado.

19. Eu acho ótimo porque isso não, traz a você, não sei eu acho que, seguir uma linha, igual, as outras pessoas não demonstram diferenças, não traz críticas ruins àquilo que você vai fazer. Às vezes você vai numa exposição, você vai para outro país, você tem aquele inglês, você fala muito bem, porém, não tem uma dicção correta, seu sotaque é diferente, nem falo por sotaque, falo porque você tem, às vezes tem um inglês rasgado, diferente, é complicado às vezes te traz críticas ruins ou às vezes as pessoas te olham diferente, não com preconceito, mas te olham diferente, às vezes, você é... você tem que não há uma certa... não há uma grande diferença no seu falar, no seu escrever, e isso é ter competência oral em inglês. Eu acho que tentar buscar ter uma igualdade ali no jeito de falar é, bastante importante.

20. Bom, como eu disse, a melhor forma é buscar, é não deixar só por conta das aulas particulares, tentar buscar em filmes, em músicas principalmente, tentar buscar em todos os linguajares possíveis, seja eles de formais, informais, tentar, é... absorver tudo isso, ter uma competência, uma fluência grande no inglês. E... E é isso, tentar buscar em tudo, em músicas, documentários principalmente, que é aquilo, é a linguagem mais formal que você pode... é, assistir palestras de universidades americanas, é, inglesas, australianas, canadenses. É tentar buscar essa competência, essa competência oral pra... pra tentar ter como eu disse uma grande, uma grande, uma grande igualdade neste tipo de falar e tal. Então obrigada pela participação.

Carolina

1. Meu nome é Carolina e eu tenho 16 anos, e meu primeiro contato que eu tive com inglês eu tinha 11 anos.

2. Eu tive uma boa trajetória de aprendizagem porque eu nunca parei, eu continuei todos os anos, desde que eu comecei com 11 anos eu fiz até hoje, nunca parei e... eu... descreveria como uma trajetória boa em que eu me dediquei a estudar, em que eu quis realmente aprender o inglês.

3. A fala, com certeza, é mais difícil, porque precisa... ter o ... saber como que se, a pronúncia, precisa ter a boa pronúncia, pra que com quem você esteja conversando possa entender o que que você tá querendo dizer. E muitas vezes é a pronúncia o mais difícil de se fazer no inglês.

4. Eu gosto muito de inglês, eu sempre gostei muito, e... os mais difíceis são ouvir e falar, é... e quando eu tenho que ouvir uma, alguma coisa em inglês, eu tenho que ter bastante atenção, prestar muita atenção, porque confunde muito. Falar sempre tem aquela coisa, tipo assim, meio que vergonha de não tá sabendo falar certo. Ler é...eu considero mais fácil e escrever também. Eu acho que ler e escrever são mais fáceis do que falar e ouvir.

5. Eu entendo fluência é... conseguir falar, conseguir entender, passar a mensagem que você quer, num...é...falando em inglês é claro, conseguir passar a mensagem de uma forma clara, sem rodeios, sem gaguejar, que é o que acontece muitas vezes. E fluência é isso, você conseguir passar a mensagem e conseguir entender.

6. Pra considerar uma pessoa fluente eu acho que deve ter... levar em consideração a experiência que ela já teve com um curso ou com pessoas americanas, o contato com pessoas que falam inglês. E... a pronúncia, os treinamentos que a pessoa tem pra falar, se ela consegue falar bem no inglês, se ela consegue fazer com que entenda a mensagem que ela quer passar, falando inglês.

7. Não respondeu.

8. Eu acredito que pra ser professor é preciso ser fluente, porque a melhor maneira de se aprender inglês é... ouvindo falar inglês. Então se o seu professor é um fluente em inglês, ele consegue falar inglês bem, claro, é... com certeza ajuda e muito o aluno a também aprender a falar corretamente.

9. O vocabulário é mais... na...é mais importante na fluência, porque o vocabulário é... são as pronúncias, as palavras que você conhece e... é fazem realmente com que a mensagem seja dada, então pra ser fluente vocabulário é muito importante, você conhecer as palavras.

10. Ah, o uso correto da gramática é muito importante, principalmente na escrita, quando se vai escrever é... importante a gramática. E na fluência verbal ela também ajuda porque ajuda a formular as questões corretamente, na linguagem formal, e... ajuda bastante na fluência saber também a gramática, embora o vocabulário eu acredito que seja mais importante.

11. Um dos métodos que eu utilizo pra aprender inglês é escutar muita música, e...eu sempre procuro entender o que que fala, eu procuro ver a letra em inglês, pra entender ela em inglês, e assistir filmes é... e eu acho que ajuda bastante porque você é nessas, é em filmes, músicas que você conhece muitas palavras, que você... aprende as palavras que são mais utilizadas no país em que se fala inglês, das pessoas e... eu... acho que ajuda bastante e também o que eu acho que ajudaria muito seria ter contato com... com pessoas é... por exemplo norte-americanos que vêm aqui, aí você conseguir falar com ele, com aquela pessoa que já tá falando inglês. Eu acho que seria uma metodologia muito interessante. Eu nunca tive experiência, mas eu sempre quis tentar essa, esse método pra ajudar mais ainda na fluência.

12. Não respondeu.

13. Bom, eu decidir estudar inglês, porque eu sempre, eu gostava da língua, eu achava bonito o inglês, e eu sempre gostei, eu queria entender as letras, eu queria entender os filmes. E a partir daí por eu gostar eu comecei a fazer, eu vi a importância que tem no mercado de trabalho, só que antes de pensar no mercado de trabalho, eu fiz inglês porque eu gostava da língua e porque eu queria aprender, só que depois a gente, eu percebi o quanto é importante ter outro conhecimento, o conhecimento de outra língua no mercado de trabalho, até mesmo no mundo mesmo, no cotidiano, que a gente encontra de várias pessoas de outros países. E... eu gostei de ter aprendido inglês e... pretendo continuar, sempre que der.

14. Não respondeu.

15. Falar a língua inglesa é... dá, te dá uma certa, assim uma certa vantagem porque nesse... mundo globalizado então muita coisa é...provém do inglês, provém desses países onde o inglês é a língua, então você tem é... tipo uma certa vantagem por aprender inglês, principalmente, em escola, na escola onde o inglês não é tão profundo então você acaba tendo sim uma certa vantagem por saber falar o inglês, entender.

16. Com certeza. Quanto mais se usa a língua, mais se fala no idioma, mais fluente a pessoa se torna, porque você vai treinando, você vai tendo experiência, então com certeza ajuda muito, muito, é... essa frequência de falar o idioma, de ter contato com o idioma. Eu acho que sim, que se a pessoa é... parar, deixar de lado o inglês que ela aprendeu perde-se a fluência e... você esquece as palavras, você esquece muita coisa que você aprendeu. Então, o importante é não deixar de lado, é você treinar sempre e o mais frequente possível.

17. Ah, a experiência no exterior eu acho que ajuda mais porque você tem contato diretamente com a língua, com quem já nasceu falando, com quem conhece tudo do inglês que são os nativos, da... dos Estados Unidos, por exemplo, então eu acho que a experiência no exterior ajuda muito, muito, muito, muito mesmo, e... mas a fluência também pode ser alcançado sem você ter ido ao exterior e é o que eu tô tentando, sem ir.

18. O que eu poderia melhorar no meu inglês é que... a gente poderia ter mais, falar mais, usar mais a conversa, do que ficar só na teoria, é muito importante no inglês como tudo, só que eu acho que o que mais ajuda na fluência é você falar, é você escutar, é você tentar entender, é ser mais dinâmico, procurar coisas do dia a dia, que tenham inglês e que possam te ajudar a entender melhor. Então, ouvir e falar é... o que eu mais vejo que ajuda na fluência, o que mais te ajuda a melhorar o inglês. E dedicar mais também ao inglês, é... sei lá, dedicar um tempo a isso, e aumentar mais a minha... o meu conhecimento, assistindo mais filmes em inglês, só em inglês, sem tradutor, é... as músicas também sem tradutor, passar a tentar entender cada vez mais só pela letras em inglês.

19. Pra mim ter competência oral em inglês é conseguir falar tudo aquilo que você quer, da maneira como você quer, sem tentar arranjar outras palavras pro que você não conhece, porque você não tá lembrando, mas sim é falar de forma... normal, de forma como se fosse natural... da... de você falar o inglês. Ter a pronúncia certa, vocabulário é... conseguir falar, conseguir entender também o que que a pessoa tá te falando, é isso que eu tenho pra mim que seja a competência oral em inglês, que é você conseguir falar o que que você quer normalmente e você conseguir entender o que que te falam.

20. Pra conquistar a tão almejada competência... oral, ou seja, ter uma boa fluência, é... eu acredito que são diversos fatores que ajudam, como escutar mais, ler mais em inglês, tentar entender sem traduzir, procurar estudar. Eu acho que estudar aquilo que você não entendeu e estudar aquilo que você já aprendeu. E a conversa, a conversação eu acho que é o que... o que mais... te ajuda pra obter essa fluência, e principalmente, o que eu tenho pra mim que ajudaria bastante é... conversar, pode ser até por meio de chat, ou coisa assim, com pessoas estrangeiras, pessoas que falam inglês. Eu acho que ele vai ajudar bastante, era uma coisa que eu gostaria muito de fazer, de ter experiência de falar com alguém estrangeiro, porque quando a gente encontra por acaso a gente sempre fica com vergonha, de conversar e tal e acaba não conversando, então ajudaria muito também além de ler, escutar música, ver filme, de fazer o possível pra entender a maioria das coisas no seu dia a dia no inglês, de tentar encontrar palavras, seria também conversar com pessoas estrangeiras, que tem uma maior fluência na língua, e que ajudaria, que eu acho que ajudaria bastante. E que nos ajudaria a alcançar essa tão sonhada fluência no inglês. Acho que dedicação também ajudaria bastante e gostar do que se aprende, até mesmo ter uma maior...

dinâmica do curso que te meio que atrai mais, porque o inglês ele tem muita teoria, mas ele também pode ter muita prática, então, creio que a dinâmica ajuda mais, também a dinâmica de não ser só aquilo ali, a teoria que tá no livro, ser uma coisa mais de fora, mais do mundo, porque o mundo tem muita coisa que ajuda a aprender inglês. O inglês tá em toda parte, então eu acho que é outra coisa que ajudaria bastante também. [longa pausa] E a fluência também é conquistada a cada dia, não é porque você acabou o curso que você já é fluente, pode ficar meses sem falar, eu acho que a fluência se conquista a cada dia, a cada frequência que você treina conversar em inglês e é isso.

Sara

1. Meu nome é Sara. Tenho 29 anos, meu primeiro contato com a língua inglesa foi na... no ensino fundamental, quinta série, com aproximadamente 10 anos.
2. Minha trajetória de aprendizagem de inglês ate iniciar espontaneamente o ensino em escola de língua, línguas foi... ruim, a minha trajetória a minha experiência foi ruim. Durante o período do ensino fundamental e médio... é...era uma das matérias que eu tinha mais dificuldades, não tinha interesse em aprender...tinha bastante dificuldade, passava com a nota mínima e...o contato com o inglês se deu basicamente através de filmes e leituras que tinham alguma coisa...expressões.
3. A habilidade que eu considero mais difícil de ser adquirida é a audição devido à... fonética das palavras, a forma com que...a entonação e entender mesmo a dicção, assim a... fala.
4. A minha relação em relação às habilidades, quando é pra ouvir é...eu tenho...relativa dificuldade, mas ao mesmo tempo...é...eu me esforço pra entender o contexto, mas muitas palavras eu não entendo ou confundo com outras que eu conheço. E acho muito difícil entender... é...expressões, gírias ou abreviações. Referente a falar... é...a fala eu tenho dificuldade em relação a... a...dicção, a fonética diferente de algumas palavras, algumas sílabas que não são equivalente em português. E principalmente o que eu sinto é vergonha, timidez, de falar errado, mas aos poucos eu tô conseguindo... é... superar isso e falar. Referente a ler... é...eu consigo ler bem...é...consigo ler ate melhor do que eu pensava que conseguiria, entendo o contexto, eu entendo o...é...a ideia que se quer passar. Eu não fico tentando traduzir, eu tento realmente entender e situar naquele contexto. E em relação a escrever, eu consigo escrever... com relativa dificuldade e especialmente em relação a gramática e...é...escrever corretamente as palavras, porem eu não sinto medo não, eu escrevo, leio, vejo se tá entendível, vou novamente, troco. Sinto dificuldade realmente em ouvir, entender e ao falar a questão da timidez.
5. Eu conceituaria fluência no sentido de ter as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. Mas... a fluência que a gente tem experiência de ouvir referência... é referente a ouvir e falar. Principalmente falar, falar com fluência, mas pra você falar você tem que também é...ter as outras habilidades que é referente a ouvir, ler e escrever. Eu considero fluência a junção das quatro habilidades.
6. Os elementos necessários para se considerar uma pessoa fluente em língua estrangeira são referentes a ter as habilidades, de...principalmente ouvir e falar, mas é...também saber ler e escrever, porque a fluência tem como característica uma boa escrita e uma boa interpretação.
7. Não respondeu.
8. É... eu acho que o professor tem que ser...sábio, assim ele tem que saber passar pro aluno e saber...e mostrar pra ele, de forma didática, o que ele quer passar, o que é precisa passar. A fluência, no caso do professor, eu considero relacionada a questão assim...ele não precisa ser ótimo, mas ele precisa ser bom e saber passar pro aluno o que é necessário. Tipo um especialista, ele às vezes é bom numa coisa, mas não é tão bom noutra. E um professor de inglês, ele também tem que ser bom, um professor de língua estrangeira, ele também tem que ser bom na língua... na...é...na língua própria, por causa principalmente de aspectos de gramática, pra fazer essa correlação.
9. O mais importante para ser fluente é... gramática, porque falando corretamente você pode substituir palavras, vocabulário, expressões.
10. A relação do uso da gramática e fluência verbal tem que se espelhar principalmente no que se quer passar no entendimento. É... se fosse falar a frase de maneira errônea, pode causar má interpretação, então, principalmente saber o que se quer falar.
11. Metodologia que eu estudo inglês... abordagem é... de não traduzir, de compreender, mas eu não sei o nome específico. E... como que ela consiste...consiste no fato de o aluno aprender a língua estrangeira, no caso inglês, como ele aprende a língua básica, ele não vai correlacionar com a língua nativa, ele vai correlacionar com o...é...os fatos, que seja o objeto, que seja a gramática, e...ele vai entender como se fosse a primeira língua dele.
12. Não respondeu.
13. Eu decidi estudar inglês em virtude de querer viajar, também, por achar que é legal saber compreender, saber ler um rótulo de um produto, saber compreender.... é... uma fala...é...talvez por aspectos relacionados a relacionamento, comportamento, acho que é bom pra ampliar o relacionamento tanto entre pessoas, quanto em diversas situações. É... o inglês por ser a língua mais falada no mundo, é uma língua que abre portas, mas

principalmente em relação a viajar e interesse em fazer mestrado também, por saber que é necessário a língua inglesa na interpretação, na leitura dos textos.

14. Não respondeu.

15. Falar inglês estabelece uma relação de poder socialmente sim, o indivíduo consegue se relacionar melhor, e... é...ter uma maior interação tanto social quanto de...de...atividades, por ter acesso o que está dizendo uma revista, um jornal, é...uma pessoa mesmo.

16. Em relação ao uso... é...quanto mais usa, mais fluente a pessoa torna, assim como qualquer outra atividade que quanto mais ela desenvolve...é...repete, melhor vai o desenvolvimento, porém é necessário que se aprenda do jeito correto. Não adianta tentar é... ficar repetindo coisas erradas, se a pessoa não tá falando da maneira correta, gramaticalmente, ou verbalmente, não vai ficar correto. E se deixar de usar, pensa que perde a fluência, mas pode ser recuperado porque foi algo que foi aprendido, se realmente foi aprendido da maneira correta.

17. Eu acho que uma experiência no exterior, assim como um estágio, pode melhorar a fluência desde que a pessoa queira, se esforce pra isso, porque se ela ficar usando outras formas de comunicação não vai melhorar em nada, mas também ver filmes e outras formas de aprendizado também facilitam essa fluência. O perigo da experiência no exterior seria no caso de gramaticalmente a pessoa não se... importar com o que tá falando, mas se ela também não se importar ela não conseguir se comunicar adequadamente.

18. Eu acho que eu poderia ter melhorado no meu inglês o interesse desde criança. Esse aí foi o interesse que eu não tive, é... penso que nas etapas iniciais é mais fácil de se aprender e de se assimilar o conhecimento.

19. Competência oral é falar adequadamente e usando a gramática correta.

20. Ah... a forma de ter a competência oral, a fluência, é...principalmente no sentido do treino, e o seu compromisso em não simplesmente só falar, mas de falar corretamente, de é...usar corretamente a gramática e de tentar estabelecer, formar em si todas as necessidades, todas as habilidades, de ouvir, falar, ler e escrever. Não adianta só saber ouvir, entender, compreender, mas também não ter uma correta leitura ou escrita. Também não adianta ler, escrever se não souber falar é... e entender, ouvir. Então, entendo que a competência é a competência completa e... a melhor forma de obter é a prática, é o treino, mas baseado em formas corretas de aprendizado e de assimilação.

Sérgio

1. Meu nome é Sérgio, tenho 30 anos e meu primeiro contato com a língua inglesa... é...acho que foi aos 8 anos na...no primário...e...

2. A minha trajetória de aprendizagem na língua inglesa... é... se deu no primário, acho que na terceira série...e durante todo o meu, o meu curso né, durante a escola, depois no...eu fiz uma, uma aula em outra escola que foi no CL da UFG e após o CL eu decidi procurar uma outra escola né...que...onde eu tô até hoje.

3. A habilidade pra mim que eu vejo que é mais difícil de ser adquirida é... pra mim é a fala, né...é...particularmente eu tenho uma dificuldade quanto à audição, mas ainda sim consigo captar algumas coisas, mas a fala eu acho que é...que é...a que tem maior peso nisso aí.

4. É... eu sinto uma, uma dificuldade...é...no...como havia dito na pergunta 3, eu sinto uma dificuldade em tá ouvindo né...às vezes eu tenho uma dificuldade de captar, haja vista que às vezes, não sei acho que é falado de forma muito rápida...eu não sei se...se essa seria uma dificuldade que as outras pessoas tinham, mas essa é a minha dificuldade né...quanto a ouvir e pra falar eu também tenho uma dificuldade, às vezes eu até sei o que eu tô querendo falar, só que tem essa dificuldade de saber qual...qual tempo certo, tudo, o tempo verbal, qual modo que tem que ser falado...é...às vezes eu faço uma...uma confusão com isso.

5. Como eu conceituaria fluência... eu acho que a fluência...não sei...posso até estar enganado, mas pra mim fluência seria é...saber ...é...não digo às vezes falar bem, mas fazer com que a outra pessoa né...que o ouvinte consiga captar bem o que que...estaria querendo falar...né. Eu acho que é isso basicamente.

6. Eu acho os elementos necessários para considerar uma pessoa fluente em língua... estrangeira, vamos dizer no caso do inglês, eu acho que...é...na língua inglesa...um exemplo né...eu acho que...saber...é...ter uma noção do que...não sei...possa querer transmitir e eu acho que é um elemento né...ter pelo menos um direcionamento daquilo que tá querendo falar. Eu acho que poderia ser... um elemento, não sei se eu posso estar enganado assim...não tá entendendo bem a pergunta, mas eu acho que seria um ponto né...acho que o saber o que que...algumas palavras chave, não sei de repente, poderia ajudar nesse fluência. E eu acho que uma boa prática né... uma boa...um pouco de conhecimento, eu acho que a pessoa consegue se sobressair...é...em uma conversa. Eu acho que não precisa ser um expert, eu acho que não precisa saber 100, 100 por cento da língua, mas saber algumas palavras chaves e algumas palavras que são mais usadas, algumas, alguns... é...frases, não sei, acho que isso faz com que ela possa se sobressair bem.

7. Não respondeu.

8. É... como eu sou aluno...eu não acho que o professor precisa ser fluente né...eu acho que ele tendo o...um bom conhecimento, um conhecimento um pouco mais avançado da língua...é...eu acho que ele consegue transmitir pros seus alunos...é...que aquilo que ele tá querendo passar, aquilo que ele precisa né...passar pra eles. Então, eu

acho que no decorrer do tempo... o professor acho que ele vai tá aprendendo também e...eu acho que a cada dia ele vai tá mais preparado né...pra dar aula. E com isso vai, vai, melhorar no caso essa fluência. Mas eu creio que ele não precisa assim... ser cem por cento fluente.

9. Eu acho que para ser fluente, eu acho que o mais importante é o vocabulário. Eu tenho uma facilidade é... maior com relação à gramática, mas eu vejo que alguns colegas que têm facilidade com o vocabulário, eles conseguem se sobressair melhor nas...nas aulas e ...consegue captar algumas mensagens que o professor tá querendo passar, melhor que eu, no caso, que tenho essa dificuldade com o vocabulário.

10. É na verdade... é...acho que um completaria o outro né...é...não sei no caso da fluência verbal é...eu acho que mesmo a gramática não sendo aplicada corretamente é...eu acho que...que num dado momento a pessoa conseguiria transmitir aquilo que ela tá querendo falar pro ouvinte. É... mesmo que a gramática possa estar errada né...eu acho que conseguiria é...passar pra pro ouvinte é...aquela mensagem...aquela frase né...acho que mesmo estando com a gramática incorreta.

11. Bem, aqui nessa pergunta onze, não sei se eu vou tá correto... é...quanto à metodologia e essa abordagem. Aqui na minha escola, eu não sei assim falar precisamente qual que é a metodologia, mas eu vejo que aqui é... não se usa tradução, é...a partir do momento em que a gente entra aqui na escola todos falam inglês né...e todas as questões são respondidas em inglês. Quando o aluno não... não consegue é...entender aquilo que tá sendo explicado pelo professor, esse faz com que o aluno é...explica até que o aluno possa entender o que que é...até sanar sua dúvida.

12. Não respondeu.

13. Eu decidi estudar inglês porque eu vejo que é uma língua mundial né... mundialmente usada e...sem o inglês hoje a gente tem uma dificuldade em... em... entender certas, certos dizeres, certas questões técnicas de alguns é...sistema de computador. Enfim, é... muito usado e sem o inglês hoje também...eu também pretendo fazer um mestrado e um doutorado e...eu vejo que o inglês é o mais usado e...porque também eu tenho interesse em aprender mais uma língua. E eu vejo que o inglês primeiramente seria a opção mais adequada.

14. Não respondeu.

15. Eu não vejo que a língua inglesa estabeleça uma relação de poder socialmente. É... o que pra muitos poderia ser né...um diferencial é...nesse sentido, pra mim eu não vejo. Mas eu vejo que pode ser um diferencial né... em se tratando...não sei de...de alguma, no caso, de alguma disputa no caso do mestrado, e...né...no caso de desempenho no serviço, dependendo é...o ramo que seja né. Eu acho que no todo saber a língua inglesa eu acho que de certa forma seria um diferencial, mas não é... aplicando nesse caso do poder social. É o que eu acho.

16. Sem sombra de dúvida, eu acho que a fluência né...no caso da língua inglesa eu acho que quanto mais a pessoa praticar melhor ela vai...ela vai se sobressair, ela vai falar melhor, ela vai entender melhor...é...eu acho que se, um exemplo, a pessoa passar a interessar mais por filmes, é...sem ser dublados...eu acho que dessa forma ela vai tá agregando ao seu conhecimento é...mais...é...mais conhecimento né. Ela vai poder tá praticando mais né... vendo das novas palavras, novas expressões, e...eu acho assim que, de certa forma, se deixar de usar eu acho que pode ser que possa perder a fluência, não sei pela falta de estar interessado, é...não sei, mas não sei se ela vai tá desaprendendo, mas se ela usar mais, se ela praticar mais, se ela tiver a oportunidade de ir pra um...pra outro país...e tá ali...é...vendo pessoas que vão estar só falando inglês. Eu acho que seria um grande ganho né... e sem sombra de dúvida...é...ela iria melhorar sua fluência.

17. Eu não tive a experiência de poder conhecer um país né... onde as pessoas pudessem usar a língua inglesa, mas é...em debates com alguns amigos que já puderam estar em outros países, é...eles viram é...essa experiência como positiva. É... o fato de poder estar em outro país e...praticar um pouco mais, alguns foram com esse objetivo de sair daqui pra ir pra um outro país, aprender mais a língua, no caso a língua inglesa e vêm tendo sucesso nessa viagem. E... eu acho que seria um grande ganho, de repente também se um aluno aqui ele se dedicar também aos seus estudos, é...eu acho que ele consegue chegar num...não vou dizer perfeição, mas num patamar avançado também.

18. No meu inglês, no curso que eu tô fazendo e no estágio que eu estou, eu acho que poderia ser melhorado a minha fala e a minha audição. É a grande dificuldade que eu tenho, é de conseguir captar o que o professor tá falando, mas não todos... é...mas na sua maioria eu tenho essa dificuldade. De repente eu acho que eu tô um pouco lento, mas quanto a conseguir entender aquilo que o professor tá falando e eu tenho dificuldade em me expressar, em falar, é... posso até tá sabendo o que que eu preciso dizer, mas eu tenho essa...eu faço uma confusão no momento de saber colocar as palavras né...nos tempos verbais, essa dificuldade.

19. Ter competência oral em inglês... (longa pausa) é... não sei...não sei se eu vou tá respondendo certo, mas competência oral em inglês é...eu acho que seria ter um domínio da fala né...Vou assim dizer, não sei, posso tá errado.

20. Na minha opinião para obter a competência oral e a fluência, eu acho que seria uma boa prática né...e dedicação ao curso, dedicação é...não deixar somente para estudar inglês aqui na escola, mas estudar em casa, é...levar a sério aquilo que o professor repassa né...levar a sério, estudar em casa, é...ver filmes né...em inglês e ter uma dedicação. Eu acho que seria, não sei se consegui contribuir, mas é isso que eu acho.

Taylor

1. Bom, meu nome é Taylor, eu comecei a ter meu primeiro contato com inglês foi na escola mesmo, porque, o inglês é na base curricular, e depois o contato foi abrangendo por músicas e tal, e aí, mas tarde eu me interessei em fazer um curso em inglês.
2. Bom eu deveria ter aproximadamente uns 8 anos de idade, né? Como eu disse, na escola.
3. A habilidade que é mais difícil de ser adquirida eu diria que seria a audição, porque quando você vai escutar alguém falando com o CD, alguma música, às vezes a pessoa fala muito rápido e é um pouco difícil de acompanhar o que tá sendo dito, mas a gente vai acostumando com a frequência em ouvir. A fala também é um pouco difícil porque quando alguém faz alguma pergunta pra você, às vezes você fica pensando na resposta, então você esquece como que fala uma palavra em inglês e tal, que é... isso é um pouco complicado.
4. No aspecto ouvir a língua inglesa é utilizado músicas, então é mais fácil, a gente se sente mais a vontade, tudo. Então, às vezes, numa conversa com alguém que você conheça é mais fácil. O requisito falar entra um pouco... ah, você comunicar com a outra pessoa, você conversar com outra pessoa ou um grupo eu... eu me sinto às vezes, insegura por fato mesmo de esquecer alguma palavra ou outra, de não saber falar, aí não tem ninguém para responder então é um pouco complicado. Leitura, eu tenho contato com a leitura, mas é quando eu vou fazer alguma prova em inglês, algum teste, mas quando eu tenho... eu vou usar, por exemplo, em algum blog, como por exemplo o Tumblr, uma rede social que eu entro, a gente, você lê tudo em inglês, então você se sente mais a vontade, porque é uma coisa que você tá fazendo porque você quer, porque você tá divertindo, então entra uma coisa de curtição com a de necessidade de usar o inglês. Escrever seria... eu me sinto... um pouco insegura também porque a gente tem que escrever cada palavra certa, pra escrever uma redação, por exemplo, mas às vezes a gente se sente a vontade porque, por exemplo, é escrever no... postar no facebook uma frase em inglês, então você vai colocar as suas habilidades em inglês, tentar formar a frase que você queria, se você não der conta você pode procurar uma ajuda, então é uma coisa que você quer, você tá ali determinado a fazer, então é mais normal.
5. Fluência em outro idioma, vamos ver, no caso do inglês, você teria que ter habilidade na escrita, na audição, na fala e na leitura, todas você teria que saber usar, quase que perfeitamente, tipo, você saber escutar uma pessoa, sabe falar, ler, essas quatro são muito importantes. O requisito é fluência.
6. Bom, se você fosse pensar fluente em uma língua estrangeira como em se comunicar, ou seja, oral, usaria somente a fala e o vocabulário, esses são elementos essenciais, importante também na hora da pessoa se comunicar, se o caso for este, não ficar traduzindo cada palavra, você tem que já entender, não ficar traduzindo na cabeça cada coisa, por exemplo, house – casa; cellphone – celular, entre outros.
7. Não respondeu.
8. Acredito que para ser professor é preciso ser fluente sim, porque se você não é fluente numa língua você vai ensinar para uma pessoa errado, como por exemplo, esses dias... pouco tempo atrás eu vivenciei um fato em que, alguém me falou que o professor falou que a palavra era desse jeito e estava incorreto, fiquei sabendo que o professor falou peoples, como se tivesse o “s” no final, sendo que people é para o plural e person seria no singular.
9. Não respondeu.
10. Bom, se você souber usar corretamente a gramática, consequentemente você terá uma fluência verbal melhor porque você vai saber formular uma frase melhor, vai saber como se pronuncia tal palavra, então gramática e fluência verbal andam acompanhadas.
11. Bom, o que eu, a metodologia que eu estudo seria, a mistura da escrita, gramática e da leitura, mais priorizando principalmente a fala, então tem bastante você ler texto, tem bastante dinâmicas de conversa. Prioriza mesmo...
12. Não respondeu.
13. Bom, eu decidi estudar inglês porque inglês é uma língua, acho é uma língua bastante interessante, é uma língua que a gente tem mais contato, com músicas, quando você vai precisar colocar no seu currículo se você falar inglês conta mais, hoje nem tanto, mas se você não tivesse também seria uma coisa a menos, então, pode-se dizer que conta. E também porque é muito interessante você escutar, por exemplo, música em inglês e você entender o que tá falando, não você pensar que tipo, aí, é uma música triste, só que você vai ler, na verdade, a letra da música na verdade não é triste, se você já entender o que tá falando é muito mais interessante.
14. Não respondeu.
15. Bom, hoje em dia, falar a língua inglesa não estabelece uma relação de poder socialmente, porque se você somente português e inglês não é nada, você teria que ser fluente em várias outras línguas. Não somente o inglês.
16. Acredito que quanto mais a pessoa usa aquele idioma, mais fluente ela se torna sim, porque a pessoa vai ter muito mais contato, não só com o jeito dela falar, o jeito que outras pessoas também... por um outro lado, quando você deixa de usar o idioma, você vai perdendo a fluência aos poucos, às vezes, você vai esquecendo uma palavra, uma frase, e aquilo só vai aumentando. Então, você vai perdendo a fluência sim, só que é de uma forma decrescente, é aos poucos.

17. Bom, se você está no exterior e está tendo contato com uma outra língua a sua fluência vai melhorar com certeza, porque ficar no meio de pessoas que falam outro idioma que é totalmente diferente do seu, então você vai entrar em contato, você vai ter mais acesso, diferente do seu país que você tem aquele mesmo idioma desde que você nasceu, no momento, por exemplo, que você tem contato com um outro, como o inglês, seria quando você está escutando uma música, tá lendo um texto em inglês, quando você tá tendo uma aula de inglês, lá pra você não seria assim, lá você estaria em um outro país. No exterior você teria não só o contato neste ângulo, até porque, mas você teria também, por exemplo, pra pedir comida, pra beber água, pra ir no banheiro, então você teria sim que falar o inglês e então você se tornaria mais fluente.

18. Eu acho que poderia ser melhorado no meu inglês é a fala. Eu não gosto muito de dinâmicas de conversa porque eu fico muito perdida, mas querendo ou não isso me ajuda. Então eu acho que eu tenho que me habituar mais a conversas, escutar também eu tenho que me habituar mais a escutar, escutar mais coisas em inglês, não só música, porque, às vezes, o que te interessa na música você, se você tá interessado em outra coisa seria só o ritmo, então você não presta muita atenção na letra. Então é isso, a fala e a audição deveriam ser melhoradas por meio do inglês.

19. Bom, ao meu ver, ter competência oral em inglês seria habilidade, seria assim habilidade na escrita, assim como na audição, na fala e também na leitura. Seria ter um conjunto para você melhorar, para ter habilidade você teria que ter um conjunto em um todo.

20. Bom, gramática é necessário saber, como eu disse anteriormente, para você reformular algumas frases, algum texto, alguma coisa que você queira falar. A fala também, a fala deve ser praticada com frequência, pra a fluência, como a audição porque é importante saber ouvir também, não somente falar ou ler, ouvir é bastante importante.

Catarina

1. Meu nome é Catarina, tenho 23 anos e meu primeiro contato com a língua inglesa foi quando eu tinha 6 anos, que a minha mãe me obrigou a estudar inglês.

2. Eu tenho bastante dificuldade em inglês, é... no que se diz respeito à memória, eu não consigo memorizar as palavras e também na pronúncia.

3. A habilidade mais difícil de ser adquirida pra mim é a escrita, é... devido à minha dificuldade de memorizar.

4. A minha relação com a língua inglesa é... sobre falar não, sobre ler e ouvir não é tão complicado, mas sobre falar e escrever é um pouco difícil pra mim ainda, por conta do... da minha dificuldade de memorizar as palavras, da minha língua um pouco, acho o sotaque muito difícil.

5. A fluência em inglês ela, não só em inglês, mas como em qualquer outro idioma, ela é tão importante é... no que se refere ao mercado de trabalho, quem quer sair na frente, precisa ter outra língua.

6. Para ter fluência em inglês, eu acho que tem que ter um pouco de tudo, um pouco de escrita, audição, fala e leitura também. Acho que um pouco dessas coisas juntas funciona melhor.

7. Não respondeu.

8. Claro que sim, como é que você vai ser professor se não souber falar a língua. É essencial.

9. O mais importante pra mim é a gramática porque se você não souber gramática o vocabulário ele vem no contexto da gramática, se você não souber gramática você não vai saber contextualizar o vocabulário.

10. Não respondeu.

11. A metodologia que eu estudo inglês é a metodologia conversacional, ela parte do princípio de que você precisa ouvir pra você aprender a falar. Então, é... uma pessoa pra ela poder falar ela precisa ter bastante contato, ouvir bastante... se não ela não vai conseguir aprender a falar.

12. Não respondeu.

13. Eu decidi estudar inglês por necessidade mesmo.

14. Não respondeu.

15. Eu acredito que estudar inglês é... estabelece uma relação de poder socialmente sim, porque as pessoas já te olham e já falam "ah, você faz inglês... Nossa..." então é uma coisa a mais né.

16. Quanto mais se usa o idioma, mais fluente a pessoa se torna sim, é como a profissão, se você estuda, você faz uma faculdade, você para de estudar, você vai perder a fluência daquilo. Então você sempre tem que tá aperfeiçoando, estudando cada vez mais.

17. A experiência no exterior ela traz fluência sim, porque é... quando você vai pra um lugar que as pessoas tão todo o tempo falando aquela língua, todo tempo você tá ouvindo aquela língua, então você é praticamente obrigado a aprender.

18. Eu acho que poderia ser melhorado no meu inglês é... a minha... estudar mais, a minha gramática, vocabulário, é leitura, tudo isso.

19. Ter competência oral em inglês é principalmente saber ouvir, porque sabendo ouvir você vai... saber falar né.

20. A melhor forma de se obter competência e fluência oral é estudar, é... ler bastante, ouvir bastante, ver filme em inglês, ler livro em inglês.

Isabela

1. Meu nome é Isabela, tenho 14 anos e eu acho que meu primeiro contato com a língua inglesa foi mais ou menos aos 8 anos de idade.
2. A minha trajetória de aprendizagem de inglês, eu considero que foi... foi... eu nunca tive muita dificuldade então eu sempre gostei de estudar e sempre achei tudo muito fácil.
3. Pra mim a habilidade mais difícil de ser adquirida é a habilidade da audição.
4. Minha relação com a língua inglesa nas quatro habilidades tá... ouvir, hum, é... eu adquiri essa habilidade, e agora eu tô, eu melhorei na audição. Falar eu sempre tive facilidade. Leitura também e escrever... também tive muita facilidade, meu problema era só audição.
5. Eu conceituaria fluência, ah... em outro idioma, como por exemplo em inglês, ah, eu acho que você ser fluente em alguma língua é você hum...saber usar as habilidades que você tem na língua, mesmo que você não tenha todas. Mas que você possa aproveitar as que você tem habilidade.
6. Acho que é o fato de a pessoa saber realmente se comunicar, não necessitando de, de ter a habilidade na audição, na fala, na escrita e na leitura.
7. Não respondeu.
8. Sim, eu acredito que sim porque pra você ser professor, você vai ensinar alguém então você tem que ser fluente.
9. Pra mim, pra ser fluente o mais importante é o vocabulário, porque você vai se comunicar com o vocabulário, você pode até errar a gramática que talvez, não sei... na hora de se comunicar mesmo com a pessoa, isso não importe tanto quanto o vocabulário.
10. Bom... são... elas são relacionadas sim, porque uma leva a outra né... se você usa corretamente a gramática você vai ter uma fluência, você vai melhorar a sua fluência verbal.
11. Eu nunca tive uma metodologia que eu estudasse inglês, eu só, sei lá, eu estou sempre em contato com essa língua a todo momento no meu dia.
12. Não respondeu.
13. Eu decidi estudar inglês, porque eu sempre achei muito divertido, e era meio que meu sonho saber falar inglês.
14. Não respondeu.
15. Sim. Bom... se você não sabe falar inglês hoje em dia, então você... não vai a lugar nenhum. E se você sabe, se você realmente consegue... isso te dá meio que... um poder socialmente exatamente.
16. Sim, porque você tem que viver a língua, realmente colocar ela no seu dia a dia, e isso vai melhorar a sua fluência, você vai realmente conhecer a língua. E sim, se você deixar de usar o idioma você vai perder sua fluência, ou piorar... você... aí... é isso.
17. Sim, existe sim, porque você vai conhecer realmente a língua, na sua origem ou não sei no país que tem, que a tem como língua oficial, e isso vai te... melhorar a sua fluência.
18. Eu gostaria de melhorar mais a minha audição, e eu tô trabalhando nisso, porque ouvindo músicas, entrevistas e tal.
19. Ter competência oral é você ser, reconhecer que você não está falando corretamente porque isso é normal, a língua inglesa é bem diferente oralmente da língua portuguesa, e você procurar melhorar isso e... estudando pra conseguir isso.
20. Hum, é você realmente querer isso e buscar de uma forma que não... que não seja ruim pra você...sempre, porque pra mim sempre foi bom aprender inglês, então eu acho que essa é a melhor forma de você conseguir a tal fluência.

João

1. Meu nome é João, 17 anos, meu primeiro contato com a língua inglesa foi em filmes, ou em seriados a até desenhos.
2. Minha trajetória de aprendizagem de inglês começou há um ano, que eu venho fazendo inglês e vou treinamento com, com atividades extra salas, como, por exemplo, conversar com amigos, etc.
3. A habilidade mais difícil ser adquirida é a fala, porque é preciso ter um vasto conhecimento da, da língua.
4. Minha relação nas quatro habilidades, por exemplo, ouvir eu consigo entender bem, falar eu tenho algumas dificuldades, ler e escrever... está com um nível até bom, consigo entender muitas coisas.
5. Eu conceituaria a fluência em outro idioma o próprio inglês mesmo, pela sua, pela sua importância.
6. Os elementos necessários são a própria conversa, a própria pronúncia, que não esteja travando, não esteja gaguejando, é... até mesmo não errar erros gramaticais.
7. Não respondeu.

8. Pra ser professor é preciso ser fluente, pra você conseguir transmitir para o aluno completamente a ideia do, a ideia da língua.
9. Para ser fluente o mais importante é vocabulário, a gramática nem tanto porque na medida que você conversa você consegue...até mesmo melhorar essa gramática, mas para falar tem que ter um vocabulário melhor.
10. O uso correto da gramática, ele ajuda na fluência verbal, ela não é o fator mais importante, mas quando você tem uma, quando se tem o domínio sobre a gramática, certamente você vai ter uma, uma... uma fala bem melhor.
11. A metodologia que usamos é a... é a... a pronúncia mesmo, enquanto em sala de aula, sempre a pronúncia em inglês, pra criar um costume, uma rotina, para que assim possa se, se aprender a língua.
12. Não respondeu.
13. Eu decidi estudar inglês, por causa do mercado de trabalho, que hoje necessita e também pelo próprio curso que faço que necessita de, do inglês.
14. Não respondeu.
15. Não estabelece uma relação de poder socialmente, mas sim de complementação, de... até de... expansão, você pode fazer intercâmbios e conseguir uma maior socialização com o resto do mundo.
16. Realmente, quanto mais se fala, quanto mais se tem rotina nisso, melhor e mais fluente se torna a pessoa. E se deixar de usar, com o tempo, se a pessoa não seja completamente fluente, se deixar de usar, acredito que vai deixando de falar, ela vai perdendo a fluência, vai aumentando seus erros e tal.
17. Sim, quando... uma experiência no exterior conta demais, ajuda bastante na fluência. Eu não tenho experiência no exterior, então... não tenho como explicar essa mudança.
18. É... pro meu inglês ser melhorado teria que, realmente teria que ser um intercâmbio, por aqui assim possibilitaria um mundo novo de possibilidades, porque é... realmente, é você ouvindo, você falando, é rotina, corriqueiramente que se consegue uma boa fluência.
19. Competência oral em inglês é ter um domínio completo da língua, conseguir falar bem, saber muitas expressões, etc.
20. A melhor forma de se obter essa competência oral/fluência seria um intercâmbio. Um ano, dois anos, certamente conseguiria chegar no seu ápice disso.

Transcrições dos depoimentos dos professores

Gustavo

1. Meu nome é Gustavo, tenho 20 anos e o meu primeiro contato com a língua inglesa foi assim que ingressei na quinta série, e também quando, nessa mesma época, eu iniciei, paralelamente, um curso de inglês, ah, em uma escola de idiomas.
2. Eu descreverei minha trajetória de aprendizagem de inglês, ah, baseada em bastante dedicação e diversão ao mesmo tempo, porque que ao mesmo tempo que... eu procurava me dedicar porque sabia da importância daquilo na minha vida de uma forma geral, eu também é uma coisa que sempre me agradou, que me deu prazer em estudar, enfim...
3. Acredito que a habilidade mais difícil de ser adquirida seja a... a fala, porque sempre no aprendizado de uma língua estrangeira, pelo menos o que eu tenho observado é que os alunos são sempre muito inseguros. Ah, consequentemente quando eles vão ouvir, ler, depois escrever alguma coisa eles tendem a ousar mais e... quanto na fala isso não acontece, eles têm medo de serem repreendidos, seja por parte do professor, seja por parte dos outros colegas. E principalmente aquele sentimento de não se sentirem capaz de exprimir o que eles querem expressar em uma língua estrangeira.
4. Quando a ouvir, coisas na língua inglesa ah, eu sinto prazer em ouvir, me sentir capaz de identificar sons na língua, ouço muita música nesse idioma, que é uma coisa que me proporciona bastante prazer também. Falar também eu... considero ter uma certa facilidade, é... de produzir sons parecidos com, acredito que os nativos produzam, então eu também me sinto contente de ter essa capacidade. Ah, leitura e escrita geralmente não proporcionam tanto prazer quanto à audição e a fala, mas são coisas que não me preocupam, são coisas com as quais eu também tenho facilidade de lidar.
5. Eu conceituaria fluência como a capacidade de uma pessoa se expressar naquele, no idioma em questão. Ah, dando exemplo da língua brasileira, o português, o... se uma pessoa não é alfabetizada, é... não sabe ler e escrever, ou é semianalfabeta isso não a torna uma pessoa não fluente no português. Então a mesma coisa eu acredito que aconteça no inglês, pode ser que o aluno não tenha todas as competências muito bem definidas, mas o fato de ele conseguir entender e se fazer entender pra uma outra pessoa, acho que, acredito que isso a torne uma pessoa fluente.
6. Como eu acabei de dizer na questão número 5, acredito que os elementos necessários pra considerar uma pessoa fluente é... partem desse entender e ser entendido, seja na... na forma escrita, seja oralmente.

7. A fluência dos meus alunos, elas variam obviamente de nível pra nível, e... é possível encontrar alunos fluentes que conseguem se comunicar perfeitamente, como alunos que realmente têm muita dificuldade. Em porcentagem, eu acredito que ah, a fluência dos meus alunos, é... acredito que de 60 a 70 % deles não tem essa fluência ainda, em torno de 30 a 40 % já têm.
8. Eu acredito sim que pra ser um professor de uma determinada língua, é preciso ter essa fluência, uma vez que ser fluente não quer dizer saber todas as normas, e... todo o vocabulário de uma língua, até mesmo porque não acredito que seja possível saber o vocabulário completo de uma língua. Mas, partindo do pressuposto que ser fluente no meu... no meu conceito é... se entender e se fazer entender por outra pessoa, acredito que sim que seja necessário ser fluente ao se ensinar uma língua estrangeira.
9. Eu acredito que tanto gramática quanto vocabulário têm o mesmo nível de importância, porque de nada adianta você saber, ter um certo grau de conhecimento sobre a gramática, se o seu vocabulário for muito limitado, e vice versa. De nada adianta você ter um vocabulário muito extenso e seu conteúdo gramatical ser muito pequeno.
10. A fluência verbal... e o... uso correto da gramática... elas se relacionam a partir do momento em que o aluno fica... ele não se permite falar com o receio de cometer erros gramaticais, ah... a todo momento em sua fala.
11. A abordagem que eu utilizo é a abordagem comunicativa, ah, e ela se consiste no... ensino de uma língua não com foco... na comunicação em si, como o mesmo nome diz, como o nome mesmo diz, não focando unicamente na gramática. Primeiro o aluno se comunica, e depois ele vai aprender o porquê ele se comunica dessa forma. Uma coisa que se foca também, que se enfatiza bastante é a comunicação com as outras pessoas, não só a repetição como a gente vê em outras metodologias e abordagens.
12. Alguns elementos que eu considero favoráveis a... para uma prática comunicativa efetiva do inglês por parte dos meus alunos, ah, é justamente os recursos que eu tenho pra trabalhar tanto a audição quanto à fala, quanto à escrita, seja o... som, sejam os vídeos, aos quais eu tenho acesso, o material didático, que é o livro. Ah, e é isso.
13. Eu decidi estudar inglês, primeiramente, porque isso era uma coisa prazerosa e que me atraía bastante, ah, eu adquiri depois a consciência da importância do inglês em, na vida de uma pessoa, mas inicialmente o motivo que me levou a estudar foi unicamente o prazer que eu sentia em entender essa língua.
14. Por que você decidiu dar aula de inglês? Ah, isso foi uma coisa que aconteceu, eu... sem intenção. Ah, a minha professora no ensino médio criou um programa na minha escola de monitoria entre... em que um aluno daria aula pros seus colegas. Eu fui, ela me selecionou pra que eu desse aula de...de inglês pros meus colegas e eu aceitei porque eu já tinha certa facilidade com o conteúdo. Foi então na minha primeira aula que eu fui explicar um conteúdo pra um dos meus colegas e eu me senti muito... ah, foi muito prazeroso saber que uma pessoa tinha, conseguiu adquirir um conhecimento sobre alguma coisa e aquilo foi graças a mim. Veio a luzinha acendendo e ver que a pessoa entendeu e que eu era responsável por aquele entendimento, foi muito gratificante.
15. Acredito que sim, que a língua inglesa estabeleça uma relação de poder socialmente, ah, isso já foi inserido na nossa cultura, que quem tem o conhecimento da língua inglesa, é... ela tem, as pessoas acreditam que a pessoa que fala inglês, acaba tendo conhecimento maior sobre outras áreas, não que isso seja verdade, mas... isso acontece. A pessoa acaba adquirindo uma imagem “maior” do que uma pessoa quem não tem conhecimento desse idioma.
16. Eu acredito sim que quanto mais você faz uso de uma língua, mais você a aperfeiçoa. E... também você não utilizar essa língua pode fazer com que você, ah, adquira certos, abra certas lacunas no seu conhecimento. Se você aprende uma língua estrangeira no caso, no meu caso o inglês, e você deixa de fazer uso da mesma por um período de tempo muito longo, por exemplo, alguns anos, você pode não se esquecer de algumas coisas, mas com certeza você vai é... perder algum, não vai se lembrar de algum vocabulário específico ou de alguma norma gramatical.
17. Eu acredito que a experiência no exterior possa sim beneficiar a... a... uma pessoa quanto à utilização de uma língua estrangeira, mas eu não acredito que a falta dessa experiência impossibilite alguém de ter esse conhecimento. E... eu nunca tive nenhuma experiência do tipo.
18. Eu acho que o poderia ser melhorado no meu inglês... é apenas questão de vocabulário, acho que gramaticalmente eu tô qualificado pra exercer a profissão que eu exerço atualmente.
19. Ter competência oral em inglês, eu acredito que se assemelha com a minha definição de fluência, que é o... conseguir expressar aquilo que se quer expressar na língua em questão e também entender o que o outro quer expressar.
20. Eu acredito que a melhor forma de adquirir a tão almejada competência oral ou a fluência é a dedicação. Ah, algumas pessoas dizem que você nasce com um dom de aprender e ensinar inglês, eu acredito que isso não seja verdade, se você se dedica ao aprendizado de, da língua inglesa, ou de qualquer outra língua, se esforçando pra que o aprendizado realmente ocorra da forma como o professor, a escola e até mesmo você espera, eu acredito que ele vem e vem rápido, se você se dedica você consegue.

Bel

1. Meu nome é Bel, eu tenho 25 anos, e o meu primeiro contato com a língua inglesa foi a mais ou menos, foi há 20 anos, eu comecei a estudar inglês com quatro anos.
2. Ah, na pergunta dois, pergunta sobre minha trajetória de aprendizagem em inglês, ah, eu acho que até aos 10, 11 anos de idade eu não falava inglês, apesar de que eu já estudava há muitos anos. Comecei a estudar com quatro, e eu fui aprender a falar mesmo, conseguir dominar as estruturas com cerca de 12 anos de idade. E, foi mais fácil né? Que eu já consegui, de fato, falar a língua.
3. Sobre a pergunta 3, eu acredito que a habilidade mais difícil de ser adquirida é a fala, a escrita também é difícil, eu acho que qualquer coisa que você tenha que produzir em uma língua é mais difícil que compreender. Então, mas a escrita tem a vantagem de você poder pensar, você tem o tempo pensar e de consultar o dicionário, e na fala não, numa conversa você tem que produzir espontaneamente e rapidamente, de maneira automática, tudo que você queira dizer, então eu acho que a fala é o mais difícil de adquirir.
4. Em relação à língua estrangeira, ah, eu me sinto um pouco desconfortável, às vezes, com a minha pronúncia, apesar de estudar inglês há muitos anos eu nunca viajei para outro país, então eu sinto que a minha pronúncia é falha. A minha audição também eu não sei se, às vezes eu entendo, vamos supor se eu assisto um filme sem legenda eu não consigo entender tudo, apesar de conseguir entender o essencial. A escrita eu me preocupo um pouco com as preposições, apesar de estudar muito preposição é difícil, e a leitura pra mim é a mais fácil de todos, eu não tenho problema nenhum em entender textos em inglês.
5. Pergunta cinco pergunta o conceito de fluência, e é complicado, eu acho que fluência em outro idioma significa você ser apto a se comunicar em qualquer situação, seja conversando com uma criança de 4, 3, 4 anos de idade, que só fala o inglês, vamos supor ou você conseguir dar uma palestra formal na faculdade, num idioma que não é seu; conversar com um presidente ou com uma pessoa na feira, por exemplo, então eu acho que fluência é basicamente isso, você ser apto, ter o vocabulário, e a desenvoltura necessária para se comunicar em [qualquer – ênfase] situação que apareça.
6. Hum...acho que o vocabulário principalmente, o vocabulário adequado a cada situação, o domínio da gramática, da estrutura que é diferente da sua língua nativa. Seria isso gramática, estrutura, vocabulário, talvez as expressões idiomáticas mais comuns.
7. Eu sou professora, então eu avalio a fluência dos meus alunos, ah, especialmente dos iniciantes, da seguinte forma: eu vejo o vocabulário que eles já têm, obviamente um aluno iniciante não tem um vocabulário mais formal ou mais sofisticado, então eu vejo como ele consegue se expressar utilizando apenas o vocabulário que ele já possui. Eu acho que isso é em qualquer linguagem, em qualquer língua isso é extremamente importante, se você não sabe a palavra específica é você conseguir explicar essa palavra pra quem tá te ouvindo. Então, eu avalio fluência no sentido de como eles utilizam o que eles têm.
8. A pergunta oito é sobre... no caso é pros alunos...é...se pra ser professor é preciso ser fluente...eu não sou aluna, mas eu acredito que sim. O professor precisa ser fluente.
9. Pergunta nove, gramática ou vocabulário? Difícil. Acho que as duas. O vocabulário não adianta muito se a sua gramática é falha e não adianta nada você saber regra gramatical se você não tem o vocabulário. É como se um fosse o esqueleto... né a gramática seria o esqueleto e o vocabulário são os órgãos vitais.
10. A pergunta dez é novamente sobre gramática e fluência verbal, como eu falei, não adianta nada você ter várias palavras, se não souber como utilizá-las né... de maneira eficiente, e não adianta nada você saber regras se você não tem o vocabulário necessário pra expressar o que você quer. Então, eu diria que o... a relação do uso da gramática e a fluência é uma relação de dependência pra se caracterizar uma pessoa fluente em outro idioma.
11. A metodologia que a gente usa, aqui na minha escola, é a abordagem comunicativa, em que o aluno precisa falar muito em todas as aulas, não nos apegamos à gramática, a metodologia sempre na língua-alvo, ou seja, todas as aulas são em Inglês, não utilizamos tradução. Ah, e a gente cria situações bem semelhantes com as situações reais em que o aluno possa utilizar o vocabulário e as expressões e a gramática que está sendo estudada né. Ah, a gente tenta inserir o idioma na vida do aluno, sempre que ele estuda alguma coisa vai ser relacionado com a vida dele. Família, fale da sua família. Viagens, fale dos lugares que você já conhece pra que o aluno possa incorporar mesmo o conhecimento é... e não apenas uma memorização mecânica que a gente que com o tempo é esquecida. Uma aprendizagem significativa é... é mais marcante do que uma “decoreba” inútil e rasa.
12. Pergunta doze é difícil, quais elementos eu considero úteis e favoráveis para uma prática comunicativa. Eu acho que toda situação de conversação que o professor cria em sala de aula é favorável pra prática comunicativa para os alunos. O problema é que muitos alunos são resistentes à conversação no outro idioma, por vergonha ou por receio, às vezes desconfio que até por preguiça. Então, um “como foi o seu fim de semana?” eu acho que já é uma abertura pro aluno se expressar e pensar no que ele fez ou no que ele quer fazer, no que ele gostaria de ter feito, pra ele usar o máximo possível a... a linguagem que ele tem, mas muito deles não, não enxergam, acham que é ou matar tempo de aula, ou ficam com preguiça de pensar e de ter que responder. Então eu acho que os elementos que eu considero úteis na prática comunicativa efetiva do Inglês são, principalmente, as aberturas pra conversação e pro aluno expressar o que ele pensa, o que ele quer, o que ele fez ou o que ele gostaria.

13. Eu não decidi estudar Inglês, meu pai me obrigou desde sempre. Desde que eu tinha 4 ou 5 anos, eu comecei as aulas e nunca, jamais parei. Fui pro Paraná, fui pra São Paulo, vim pra Goiás e nunca parei de estudar Inglês, foi a minha vida inteira, mas a partir de certo, eu nunca fui obrigada a... ele, ele nunca me deixou faltar, mas eu sempre gostei, nunca achei ruim assim de ir reclamando ou ir pra aula batendo o pé não. Aqui, inclusive, depois que eu cheguei em Goiás há seis anos atrás eu que escolhi assim continuar, terminar o curso, faltava acho que dois anos pra terminar só, e eu falei não, vou terminar. Eu gosto muito.

14. Eu não decidi dar aula de Inglês na verdade, foi algo que... que apareceu e eu tava precisando de trabalho e...né e... era um salário bacana. Eu não sei se existe alguém que decide ser professor de Inglês né, uma criança ela fala “ah, meu sonho é ser professor de Inglês” eu não sei se isso existe hoje em dia não.

15. Uma relação de poder socialmente... a pergunta quinze. Com certeza falar a língua inglesa estabelece uma relação de poder. Com certeza! Porque demonstra que ou você já estudou muitos anos ou você já morou fora, ou já viajou pra outro país. E ambas as coisas necessitam de um certo poder aquisitivo, apesar de que não é exatamente verdade né, mas pessoas acham especialmente aqui no interior, na cidade grande eu acho que é meio que padrão, é meio que padrão, pelo menos no meu círculo de conhecidos, lá em São Paulo e Santos é meio que padrão falar inglês. Lá eu não sou diferente por causa disso, agora aqui as pessoas..., aqui no interior né, em Goiás, as pessoas acham que falar inglês é algo especial, algo de pessoas cultas, estudadas, o que não deixa de ter lá o seu fundo de verdade.

16. Relação entre fluência e uso da língua, a pergunta dezesseis. Com certeza quanto mais se usa o idioma, mais fluente a pessoa se torna. Sem dúvida alguma! Eu creio que o meu inglês melhorou assim... quinhentos por cento desde que eu me tornei professora, em que eu dava quatro ou cinco aulas por dia, e que eu passo um terço do meu dia só falando inglês. E isso melhorou demais e sim se você deixa de usar o idioma você perde-se a fluência, eu já estudei espanhol, seis anos, detestava e... parei, eu parei o espanhol quando eu tinha dezoito anos, eu fiz dos...mentira, eu fiz mais eu fiz espanhol dos onze aos dezoito anos. E não gostava e hoje em dia não pratico mais então meu espanhol é basicamente nulo, mas eu tenho o curso quase completo. Francês também eu estudei dois anos, tava no pré-intermediário e não usei mais. Parei de estudar, então hoje em dia consigo falar muito pouca coisa. E o inglês não, que eu uso todos os dias e cada vez eu só vejo melhoras, melhoras e melhoras. A fluência precisa sim de usar o idioma.

17. Na minha opinião, existe sim relação entre experiência no exterior e fluência em uma língua. Ah, alguns alunos meus me perguntam se eu já fui pra fora e eu digo que não e eu tenho a impressão de que tudo que eu já, que eu podia aprender de inglês aqui no Brasil eu já consegui, eu acho que no nível que eu tô, se eu continuar assim no Brasil, melhoras vão ser muito lentas, né... que o mais difícil que é conseguir a competência em qualquer situação eu já tenho, então eu creio que não sei...não é nem questão de querer, mas eu preciso ir pro exterior. Com certeza você estar cem por cento inserida no meio de outro idioma faz uma diferença imensa e você... não é mais...o seu opcional, o seu trabalho, falar inglês, ali é sobrevivência, ali vai ser essencial.

18. A pergunta dezoito... é pergunta o que eu acho que eu acho que podia ser melhorado no meu inglês, exatamente isso eu preciso, eu acho que pra melhorar meu inglês eu preciso ir pra fora, passar ah, duas semanas, seis meses, por mim eu passava anos no exterior pra melhorar o meu inglês. Pronúncia me preocupa. O meu listening, de vez em quando eu sinto que não entendo muito bem filmes, ou vamos supor eu não consigo pegar música de ouvido. É... por uma questão de que né...de que estamos em um país de língua Portuguesa né... o inglês aqui por mais que seja acessível, ele não é...não estou, eu não estou imersa no idioma, então eu acho que eu preciso dessa imersão pra tá assim cem por cento satisfeita com meu desempenho na língua inglesa.

19. Competência oral... eu acho que é diferente da fluência, eu acho que pra você ser competente numa língua é você apenas conseguir se comunicar, ou seja, é... mesmo que você só fale “Hi, how are you?” se você for pros Estados Unidos, o seu vocabulário for suficiente pra você se comunicar lá, sobreviver, eu acho que isso é você já se torna competente. E lidar com todas as situações que aparecerem, pelo menos as situações mais básicas, e emergência né... você saber pedir uma informação por exemplo ou conseguir num restaurante e as pessoas te entenderem... elas podem até ver que você é estrangeiro, o seu inglês não é perfeito, mas você consegue se comunicar nas situações do dia a dia.

20. Sem dúvida alguma, última pergunta né, sem dúvida alguma a melhor forma de obter a tão almejada competência oral/fluência é você morando fora. Você está completamente envolvido naquele idioma, lógico de nada adianta você ir com um grupo de amigos brasileiros, ir pro país e ficar falando Português. Isso de pouco adianta. É... eu acho que sair pra conhecer as pessoas daquele país, você “bater perna” na rua... é... arrumar um emprego com pessoas que não falam Português... é... você fica dependente do idioma, cem por cento do tempo, de assim, só conversar Português quando você ligar pra sua mãe né. Se você passear por aí falando em Português, que seja em Nova Iorque, não adianta muita coisa, você tem que entrar de cabeça no idioma e no modo de vida também, eu acho que você absorver a cultura também do, do idioma que você fala também é importante pra você compreender como aquele povo funciona, como a cabeça deles funciona, porque de algumas expressões, de onde elas vêm, algumas expressões idiomáticas, alguns provérbios. Tudo isso faz parte da história da língua né, e ela é importante também pra você aprender a falar e né... se você vai falar inglês você tem que

falar como um americano, como um inglês, ou um britânico, ou como um canadense. Você também tem que ter a cultura né, da língua que você fala.

Gabi

1. Olá, meu nome é Gabi, eu tenho 27 anos e meu primeiro contato com a língua inglesa foi na quinta série, aos 10 anos, na escola de ensino fundamental.

2. Bom, eu tive esse primeiro contato na escola, na quinta série, eu tinha uma aula semanal somente. É... gostava da aula, era uma aula diferente, mas não tinha aquela paixão pelo inglês não. É... no ano seguinte, a minha mãe me matriculou em uma escola de inglês pequeninha, um instituto de línguas muito pequeninho, tinha aula somente eu e uma outra criança com a professora. Eu lembro que eu gostava de ir, mas também não entendia muito bem. No ano seguinte, a minha irmã quis parar de estudar nesse instituto de línguas e então eu entrei num outro instituto de línguas, muito conhecido, um dos maiores do Brasil e foi lá que eu comecei realmente a despertar pro que que era o inglês, que eu comecei a aprender naturalmente também, porque eu já tava né crescendo, entendendo melhor as coisas. Eu gostei demais da escola, porque além de ser uma escola grande, tinha muitos colegas dentro de sala de aula, e isso ajudava bastante e era uma escola que tinha bastante, pra época, uma tecnologia muito boa na sala de aula, eu nunca tinha visto aquilo, tinha computador na sala, a gente tinha a aula, a gente via as historinhas no computador, e então a gente repetia as falas, é... fazíamos algumas atividades, tinha pouquíssima atividade escrita dentro de sala de aula, o foco era muito mais a fala. Então, eu acredito que eu... é...eu gostava, assim eu me encontrei muito lá, tinha muito essa questão de eu sentir que eu realmente estava participando da aula, de que eu estava falando inglês e tinha todo aquele colorido do...da historinha no computador, aquilo era... os vídeos, e os professores eram muito engraçados, assim muito gente boa. Então, eu gostava de tudo, gostava da escola, da maneira que eles ensinavam. E... e a partir daí, aos 11, 12 anos eu fui gostando cada vez mais do inglês, quando eu estava formando, já estava no avançado, é... na época de decidir o vestibular, eu, eu decidi que eu queria ser professora de inglês, muito por que eu me espelhava nos professores daquela escola. E eu queria ser como eles, ter o trabalho, ter o mesmo tipo de trabalho que eles tinham, entrar na sala de aula, eu achava tudo muito legal. Então foi isso que, que decidi mesmo assim e... fora isso eu sempre gostei muito de músicas em inglês, de seriados americanos, sempre fui apaixonada, então eu prestava bastante atenção, tentava sempre tentei não ler as legendas, compreender realmente o que eles estão falando e assim fui, fui aprendendo e... estudando sempre no instituto de línguas, na escola por eu estudar no instituto de línguas eu, eu reconheço que eu não dava muito valor no inglês da escola, porque eu achava tudo muito fácil, fazia ali o exercício rapidinho em 5 minutinhos, o resto da aula passava conversando, não prestava atenção na explicação da professora, até que no colegial eu consegui ser dispensada das aulas de inglês, eu só precisava fazer as provas e os trabalhos porque eu já fazia inglês fora da escola regular.

3. Bom, eu sempre tive muita facilidade com o inglês, mas pra mim é... eu creio que a audição ela pesava mais assim, quando eu não tinha o recurso de, de ver um vídeo, ver a pessoa falando né... eu estar ou eu conversar com alguém que falava inglês em frente a mim, às vezes eu acredito que a audição era um pouquinho, não sei se era tanto a qualidade da gravação ou realmente se a gente, porque é natural confundir às vezes em português mesmo a gente confunde, mas então a audição eu diria que foi um... é...menos fácil de eu adquirir mesmo, porque no restante eu sempre tive muita facilidade em inglês.

4. Ah, me sinto muito confortavelmente com a língua inglesa nas quatro habilidades, é... né...ouço muito bem, se eu tenho alguma dificuldade eu tento né retornar, mas eu acredito...eu ouço muito bem, eu falo é... tranquilamente, às vezes me foge uma ou outra palavra, mas eu utilizo outros recursos pra descrever a palavra que eu queria lembrar. Ler, leio também muito tranquilamente, adoro escrever. Então eu me sinto muito confortável é...com... em usar cada uma das quatro habilidades da língua inglesa. Hoje eu, eu estudo duas outras línguas, o espanhol e o francês, e aí eu tenho as minhas dificuldades, porque eu tô em início de aprendizagem nessas línguas, mas no inglês eu sempre tive muita facilidade, sempre me senti muito confortável.

5. Acredito que uma pessoa é fluente, em um outro idioma, quando ela... consegue é... compreender a mensagem que está sendo passada e consegue se fazer compreender né... fazer com que os outros compreendam o que ela quer dizer. Eu não acredito que fluência seja você saber certinho cada palavrinha que a pessoa está dizendo ou cada palavrinha, dizer perfeitamente tudo, não, eu acho que uma pessoa pode ser fluente apesar de cometer alguns erros gramaticais e... de estrutura né, mas...é... acredito que a fluência é mais o compreender o que está sendo, a mensagem que está sendo passada e passar uma mensagem que seja de possível compreensão, é... sem precisar utilizar tanto os recursos de mímicas (risos), mais assim por meio da fala, seja ela...seja ela escrita né, seja ela oral, é... eu acredito que você é fluente quando você consegue passar uma mensagem clara na outra língua.

6. Bom, acredito que é isso que eu acabei de falar. É... os elementos necessários pra considerar a pessoa fluente...bom, que pergunta, hein? (risos) Acredito que... ah, nem sei responder essa, mas...acho que é isso que eu falei mesmo, realmente a pessoa passar uma mensagem clara, seja na sua escrita né, que seja o mais correto possível, mas alguns deslizes não indicariam que ela não é fluente. Isso não existe.

7. Como professora eu... vai soar repetitivo, mas eu acredito que um aluno ele se torna né, ele é fluente, ele pode ser considerado fluente justamente quando ele consegue se comunicar é... tranquilamente, passar uma mensagem sem, sem é...duplas interpretações, é... de uma forma clara, que não seja muito é... que não seja realmente debruçando na língua portuguesa, traduzindo somente a língua portuguesa, mas realmente conseguindo se comunicar.

8. Definitivamente. O professor precisa ser fluente para, para ser professor ele precisa ser fluente na língua, com certeza.

9. Eu acho que é uma junção dos dois, os dois não se separam. É... a gramática é importante pra você se fazer entender e o vocabulário também porque né, mas acho que é um conjunto, não tem o mais importante.

10. Bom, a relação correta entre o uso da gramática e a fluência verbal, acredito que é... eu acredito que um uso corretíssimo da gramática às vezes pode até ser é... inadequado, em alguma situação né, mais informal. Então você pode fugir de certas regras da gramática, mas eu acredito que não dá pra você é... ter uma fluência verbal se você utilizar frases com uma estrutura verbal completamente diferente da língua inglesa, é...né...e é isso. Não tô conseguindo responder muito bem, mas...

11. Bom, a metodologia, a abordagem mais utilizada né, nas escolas em que eu dou aula, é a abordagem comunicativa, é... mas eu acredito que ainda tenha muito foco na gramática também, mas tenta-se ao menos ter, há uma tentativa de um ensino comunicativo, que seria... Bom, você propõe algumas atividades, é... que sejam atividades escritas né ou atividades orais, em que o foco vai ser aquela língua em uso, é... você utilizar a língua inglesa, no caso, mas qual é o uso dela, qual vai ser né... por exemplo, se eu estou explicando é WH questions, então eu posso me colocar em uma situação assim de, de, né, então eu vou fazer umas perguntas pessoas e aí eu proponho atividades em que os meus alunos, eles possam é... trocar essas informações, é...acho que é isso.

12. Quais elementos nos meus dizeres em sala de aula? Olha, essa pergunta eu realmente não tô sabendo descrever quais elementos são necessários, quais elementos são importantes, eu realmente não estou sabendo descrever certinho o que seria isso, se quiser depois me explicar e passar pra mim o que seria essa pergunta, mas não, não... não compreendi.

13. Bom, decidiram por mim né, na verdade, ele já tinha na escola, a minha mãe me matriculou no instituto de línguas... é... então eu decidi estudar inglês, porque alguém me colocou lá, mas eu continuei a estudar por gosto mesmo, e depois eu percebi em várias situações o quanto era importante eu saber o inglês, mas eu, foi mais porque alguém me colocou lá e eu gostei, gostei também porque a minha mãe matriculou as minhas irmãs, mas as duas saíram no meio do curso e eu continuei porque eu sempre gostei.

14. No caso eu já expliquei lá na primeira pergunta né, eu decidi dar aulas de inglês porque eu sempre gostei muito da língua, utilizava muito a língua inglesa pra assistir os seriados né, sempre gostei de sair falando inglês sozinha pela casa. E... eu decidi dar aulas porque eu me via naquele contexto eu acho, que eu sempre tive uma aptidão pra aprender a língua inglesa, e também assim pra estar em sala de aula, pra falar, então eu me vi naquela profissão. E gosto muito dessa profissão.

15. Eu acredito que sim. É... quando você tá em um país, é... em que você tem uma primeira língua que não é a língua inglesa né... é claro que tem uma relação de poder. Mas, por exemplo, você é um americano, você mora nos Estados Unidos, eu não acredito que falar a língua inglesa sendo americano tem uma relação de poder, a não ser que você vá pra um país né, um outro país e lá alguém pode achar comparativamente que você fala inglês, então você tem um... né... é mais intelectual, você sabe se comunicar melhor, você pertence aos países né... você é pertencente a um país muito importante no mundo. Mas eu acredito que é mais assim quando você tem, quando você compara, você saber, você fala a língua inglesa e você está numa situação em que você é um falante da língua inglesa e outra pessoa não é. Ou você é... tem uma língua materna, por exemplo, o português e você fala mais o inglês, eu acredito que tem uma relação de poder sim.

16. Eu acredito que não perde a fluência não, uma vez fluente... aquilo pode ficar assim em desuso e aí a pessoa...mas assim à medida que ela for utilizando novamente ela... aquilo vai retornando, vai voltando, se lembrando, mesmo que seja devagar. Mas eu acredito que realmente, não sei se quanto mais se usa, mais fluente né... em que situação que se usa esse idioma? Depende né... se você utiliza ele é...depende de como você utiliza né...mas eu acredito que sim, que o uso pode tornar a pessoa mais fluente, mas não é uma regra geral. E eu acredito que você precisa usar para você, não se manter exatamente fluente, mas pra você... é... porque eu não acho que a pessoa uma vez fluente no idioma ela esquece o idioma, deixa de ser fluente, ela é fluente, ela precisa exercitar, quanto mais a gente exercita, melhor. Não sei se eu fui clara.

17. Olha, eu acho que ter uma experiência no exterior é muito bom realmente pra fluência né, pra alguém que quer se tornar fluente, pra alguém que quer melhorar a sua fluência em uma língua estrangeira, eu acredito que sim. Mas também tem que ser uma experiência no exterior assim que você vai pro exterior e você tem contato constante com pessoas que falam aquela língua, porque tem gente que, eu tenho uma aluna por exemplo que ela morou anos na Inglaterra, mas ela só convivia com brasileiros. Ela, ela tem muita dificuldade com inglês, então é... você tem que tá num contexto né em que a pessoa realmente, em que você vai utilizar essa língua estrangeira. Por exemplo, eu não tenho a experiência de ir para um país em que se fala inglês, mas eu fiquei um mês na Argentina e eu estava numa situação em que eu estava em contato com várias pessoas falando inglês, porque eu

fui para estudar espanhol, mas... na minha sala, havia pessoas somente falantes de inglês, que estavam lá pra aprender espanhol. Então pra se comunicar fora da sala de aula, como eles estavam no início do curso do espanhol e eu também, nós nos comunicávamos o tempo todo utilizando a língua inglesa, e... na residência que eu morava também, eu morava com pessoas somente que falavam inglês, então é... eu acredito que foi uma experiência muito boa, eu utilizei bastante, mas não acho que teve uma mudança na minha competência oral, às vezes eu tava, nos dias em que eu tava lá, não... eu acredito que a competência oral que eu adquiri no meu país, estudando inglês, praticando inglês em sala de aula e nas outras oportunidades fora de sala de aula, acredito que eu já tive uma competência oral suficiente pra conversar com eles, é... muito tranquilamente, e o contato com contato com eles um mês eu acredito que não me tornou mais competente né não, uma competência oral melhor. Eu acredito que eu já sendo professora, fluente, eu acho que esse um mês foi muito bom, eu usei bastante o inglês, mas não sei se melhorou assim...

18. Acho que... que quanto mais palavras né, o vocabulário realmente mais diferente, porque o inglês ele tem uma né... diferente, muitas e muitas e muitas palavras, é uma das línguas que tem mais palavras diferentes, então quanto mais palavras que eu souber, melhor pra me comunicar. Mas em termos de gramática, eu acho que eu já sei o suficiente né, eu já sei muito bem pra me comunicar. Eu acho que o que poderia ser melhorado no meu inglês seria em termos de vocabulário, apesar de eu achar que eu já tenho um vocabulário muito, muito extenso.

19. Eu acho que eu já falei isso, não? Eu acho que competência oral tá ligado à fluência. Então, ter competência oral é você saber se comunicar, não acho que tá ligado a ter um mesmo sotaque, a ter um native speaker, sound like a native speaker, não é falar igual um nativo, eu acho que isso não tem nada a ver. Eu acho que você pode falar com o seu sotaque, da sua maneira, só não pode ter erros de pronúncia pra não confundir né, palavras, por exemplo, você não vai dizer *dessert* sendo que você quer dizer *desert*. Isso é, é importante.

20. Eu acreditando que é estudando, mesmo que você more em outro país, é... ter o contato com uma sala de aula, em que você vai poder é... definir certinho, explicar certinho, entender, compreender os aspectos da língua, eu acho que a melhor forma é estudando. Agora estudando existem diversas maneiras pra se estudar o inglês, você pode estudar no instituto de línguas, na escola, o importante é que você tenha é... você se exponha, eu acredito que você tem que se expor a tudo que está disponível aí, que você pode encontrar na internet, o que você vê na televisão, as oportunidades que você tem de falar, de usar a língua inglesa, mas aliado ao estudo da língua. É isso. Desculpe qualquer coisa né, a falta de compreensão, a pressão, não sei... mas acho que deu pra entender um pouquinho do que eu penso sobre competência oral ou fluência.

Raul

1. Meu nome é Raul, eu tenho 19 anos, e o meu primeiro contato com inglês foi a partir dos oito anos de idade.

2. A minha trajetória começou aos oito anos e eu sempre busquei vários recursos, tanto através de jogos, como filmes, músicas, foi o que facilitou bastante pra minha aprendizagem. Não deixando apenas só pro inglês de sala de aula, buscando novos meios, através da internet ou músicas.

3. Eu acredito que a audição. É bem comum no ensino de línguas, de línguas estrangeiras o uso do som e através dele a reprodução, eu acho um pouco complicado, até mesmo pelo aluno, porque você apenas escuta, você não vê a pessoa, porque eu acredito que o contato que você tem, eu acredito que isso é um fator que facilita muito, e a falta do contato com a pessoa apenas escutando, sem o que olhar, sem prestar atenção eu acho que é um fator que dificulta.

4. Eu acredito que falar seja o mais difícil. Ouvir, ler e escrever é possível praticar, através da internet ou com livros, a fala... é uma parte mais difícil. Mesmo em salas de aula, porque não é todo, todas as escolas que trabalham com a metodologia 100 % em inglês. E às vezes é bem comum as pessoas ficarem nervosas e ansiosas antes de falar. Isso eu acredito que seja um fator que bloqueie também, que impeça o aluno de prosseguir, de desenvolver a fala. Em relação à necessidade a fala também porque deixando somente pra sala de aula é muito difícil ter alguém, um amigo fora do país, ou até mesmo alguém que saiba falar corretamente, não...

5. Eu acredito que fluência seja usar aquilo que você saiba, a linguagem que você possui em outro idioma e não você conhecer toda a língua. Eu acredito que a gramática seja uma parte importante, mas fluência é usar aquilo que você conhece, usar o que você sabe, porque a gramática eu acredito que seja obrigatório no aprendizado e o vocabulário é... você pega com os anos, através da prática, da leitura, trabalhando as habilidades você conseguirá um vocabulário maior.

6. Eu acredito que pra considerar uma pessoa fluente na língua seria o método como ela fala, se ela fala corretamente, se ela não possui erros. E também através do vocabulário porque às vezes há palavras que são comuns e palavras que são bem mais específicas em relação a como encontrar, como aprender essa palavra, porque geralmente livros, eles variam muito com a mesma palavra. Eu acredito que seja, que seria necessária uma leitura mais específica, de alguns livros, como os da literatura, ou algo do tipo pra aprimorar mais.

7. Eu avalio a fluência dos alunos como mediana, eu percebo que na fala deles há muita repetição e eles não buscam aprender sinônimos pra tá falando ou aprendendo mais.

8. Na posição de aluno, eu acredito que o professor tem obrigação de ser fluente. Isso é preciso, porque isso dará credibilidade ao professor e também a aula desse professor será melhor, pois... o professor ele deve ser como um computador, assim também, pois como o computador precisa de updates, precisa de melhorias, assim é o professor, porque se ela parar de estudar e não procurar novos meios ele estará obsoleto.

9. Eu acredito que para ser fluente o mais importante seria a gramática, eu acho que é até como o mundo exige. No mercado de trabalho é possível ver que a maioria dos testes, das provas que são feitas eles possuem um foco maior na gramática, eles não dão foco na escrita ou na fala, mas sim a gramática.

10. A gramática e a fluência, na verdade, elas deveriam caminhar juntas. Mas eu já presenciei casos em que os alunos, eles são muito bons na gramática, mas na, em relação à fluência verbal, a fala é como se fosse uma criança aprendendo a falar, começa a aparecer erros na gramática, a gaguejar e entre outros problemas. Eu acredito que é um desnível muito grande entre a fluência verbal e a gramática. Talvez por que o aluno se sente nervoso ou ansioso na hora de falar, ou mesmo por vergonha entre os colegas.

11. Em relação à metodologia eu ensino em... 100% em inglês, eu não uso traduções, eu... quando meus alunos se sentem com dúvidas, eu faço por meio de mímicas, desenhos, ou usando sinônimos da, dessa língua. Assim, evitar ao máximo a tradução porque eu acredito que a tradução, ela é, ela seja um meio que vicia muito, se você acostuma a traduzir você vai traduzir sempre, você vai sempre pensar na tradução e vai esquecer da língua. Por isso a diferença entre a língua um e a língua dois, então o que se aplica em uma língua, não vai se aplicar em outra. Então é melhor procurar entender por sinônimos e sempre pensar na língua.

12. Em relação à comunicação, eu acredito que você precisa primeiro conhecer o seu aluno, porque o livro, o livro às vezes ele propõe uma parte de speaking, ah, um tema, um tópico já dado, e às vezes o aluno por não conhecer não sabe como trabalhar, como falar. Então eu acredito que você deve conhecer o seu aluno, ou então propor coisas que ele já conheça, ou informações e notícias do dia a dia. Eu acho que esse seria um ótimo fator pra ajudar a falar.

13. Eu sempre tive a curiosidade sobre o inglês, aos 8 anos eu sempre jogava muito o vídeo game, daí eu percebi que... era muito interessante o modo que eles falavam, eu queria sempre entender o que estava sendo falado, o que que tá acontecendo, qual é a história, o que que se passa, e isso me fez estudar mais, eu sempre tive um conhecimento maior através desses jogos, isso facilitou o meu estudo. E através dessa curiosidade, eu tomei gosto e comecei a aprofundar mais nos estudos.

14. Por que eu decidi? Eu sempre tive facilidade com o inglês e isso me fez ver que até mesmo na sala de aula, às vezes quando o professor ensina a matéria eu via que os meus amigos eles tinham dúvidas, ficavam sempre querendo saber mais, e, nesses casos, eu sempre conseguia ajudar. Eu comecei a tomar gosto pela língua, eu sempre fui elogiado pela minha fala como uma pessoa que nunca foi pra fora, a minha fala sempre se destacou, então, eu sempre tomei gosto, eu sempre gostei, e através de músicas, filmes, jogos, isso foi o que mais me incentivou.

15. Há pessoas que estudam inglês, e há pessoas que realmente gostam de estudar, que falam inglês, o inglês ele possui uma forma mundial, é falado em todos os países, e eu acredito que isso dá certa credibilidade à pessoa, tanto para o currículo ou questão social.

16. Eu acho que a prática ela leva à perfeição e... aprender um novo idioma é aprender do zero, é... aprender desde o alfabeto, os números, é tudo. Eu acredito que se você deixar de estudar por, por pouco tempo que seja você vai esquecer, então é algo que você sempre tem que tá praticando, é algo que você tem que usar sempre, praticar, mesmo que seja com uma música ou lendo um texto, é algo que tem que ser feito diariamente.

17. Eu acredito que uma experiência no exterior seja bom, eu acredito que ajude você a melhorar, mas há casos de pessoas que mesmo indo ao exterior ou morando lá quando voltam eles podem até falar melhor, mas o que eu já vi muito é que eles acham que pra isso deve-se falar igual, pegando o modo de falar, pegando o sotaque. Eu acredito que ver o exterior como uma forma de tá estudando, de tá aprimorando... e há casos também que as pessoas vão para o exterior e acabam voltando piores ou não muda nada. Eu acredito que você deva dar credibilidade àqueles que realmente estudam, porque há aqueles que estudam e aqueles que vão apenas e visitam. E na posição de professor já é outro caso, porque mesmo visitando, mesmo conhecendo mais palavras, aprimorando vocabulário, se ele não estudar, como ele vai poder ajudar o aluno? Apenas falando igual, copiando o sotaque não vai ajudar, então eu dou credibilidade Aquele que estuda.

18. Eu acredito que o que possa ser melhorado é a audição, porque não só como eu, mas geralmente as pessoas apresentam muitas dificuldades em relação à audição, até mesmo por quem está falando, porque há variação da forma que a pessoa fala em questão de sotaque. Eu acredito que essa seja o, a... a habilidade a qual eu deveria aprimorar.

19. Possuir a competência oral é usar aquilo que você conhece, usar o que você sabe, usar a gramática, o vocabulário que você sabe, eu acredito que isso seja competência oral, mesmo que você possua alguns erros, falar, sempre tentar se corrigir, conhecer mais sobre essa gramática, praticar mais e eu acredito que isso é a competência oral.

20. Pra obter a competência, a fluência oral eu acredito que só ler textos teóricos não vai ajudar, é necessário também a prática, porque eu acredito que elas andam juntas, se você só estuda e não pratica como você vai obter

essa competência? E se você somente fala e não estuda, qual forma, qual é a melhor forma? Eu acredito que os dois devem caminhar juntos, se você estudar e praticar você vai obter.

Alfredo

1. Meu nome é Alfredo, tenho 27 anos, meu primeiro contato com a língua inglesa foi aos 11 anos. Eu... a primeira vez que eu tive contato com inglês foi na escola regular, na quinta série e... eu tive contato normal ah, com a disciplina inglês até o terceiro ano do Ensino Médio. E... quando eu fui pra faculdade, depois de alguns anos assim de morar fora, foi quando eu comecei a estudar de fato o inglês, mas por conta própria, eu não tenho nenhum curso de inglês.
2. Acho que a habilidade mais difícil de ser adquirida no inglês é a fala, até por experiência própria, eu posso dizer isso porque como eu estudei sozinho, eu sabia ler e... eu sabia até mesmo escrever bem e eu conseguia entender o que as pessoas falavam bem, mas não conseguia falar muito bem.
3. Não respondeu.
4. Quando eu tenho que usar a língua inglesa, eu acho que consigo fazer bem, ouvir, falar, ler e escrever. É... talvez o lugar onde eu tenha mais problemas seja no falar, por causa de pronúncia, pelo fato de minha pronúncia não ser tão exata quanto dos nativos.
5. Eu acho que a fluência em outro idioma é quando a pessoa consegue se comunicar bem sem que qualquer um dos deslizes que a pessoa cometa interfira na comunicação, sem que desvie a atenção do ouvinte e sem que faça com que cause nenhum é... sem que haja nenhum empecilho pra comunicação e que as pessoas consigam se entender bem.
6. Acho que pra uma pessoa ser fluente em uma língua, a pessoa tem que saber falar bem, entender bem, porque faz de conta que a pessoa ah não fala bem o ouvinte vai pedir pra pessoa repetir e vice-versa se a pessoa não entender ela vai ter que pedir pro falante repetir o que ela disse. Acho que tem que ter uma pronúncia considerada aceitável, que não interfira no significado, que não cause mal entendidos, tipo quando a pessoa vai pronunciar uma palavra e pronuncia outra. E a pessoa tem que ser, tem que conseguir ah, ler e escrever de acordo com a situação também, ah, de acordo com o que a situação requer, tanto na linguagem formal quanto na linguagem informal.
7. Alguns alunos têm uma fluência boa, alguns alunos não têm fluência, ah, pelo simples fato de que não conseguir fluir mesmo, é... eles... alguns conseguem se comunicar bem precariamente, e a maioria deles ah, meio que, ficam ah, espantados ou meio assim, eles acabam “pirando” mesmo quando tem contato com alguns estrangeiro que vem pra escola e tal... e acaba não conseguindo falar com esse estrangeiro ou não não conseguindo entender.
8. Não respondeu.
9. Eu acho que a importância da gramática e do vocabulário ela é mesma, é, porque você precisa saber como estruturas as palavras, o acervo de palavras que você tem e você precisa desse acervo pra poder ah, formar frases também. Então, eu acho que a gramática tem a mesma importância que o vocabulário, se a pessoa tem somente um vocabulário muito bom, mas a gramática não tão boa, a pessoa vai soltar frases meio soltas, apesar que talvez a outra pessoa consiga entender, não vai tá estruturado corretamente. E ah... se o caso for o inverso, se você tiver uma gramática boa, mas faltar vocabulário você vai tá sempre interrompendo o que tá falando pra tentar encontrar as palavras.
10. É... ah, o uso correto da gramática tem uma relação muito ah, muito próxima da fluência verbal porque quanto melhor você domina a gramática, melhor a sua fluência verbal, apesar de que língua falada é diferente de língua escrita e que a gramática geralmente leva em conta somente a língua escrita ou a linguagem formal, que não é a língua que na...que todos, inclusive os nativos, falam no dia a dia, até porque mesmo os nativos falam ah, o inglês de uma forma é... que poderia ser considerada errada pelos gramáticos e até nós brasileiros também falamos o português que não é o português das gramáticas. Mas eu acho importante ter o uso correto da gramática.
11. Eu ensino na metodologia, na abordagem comunicativa, que consiste em ah, em um aluno ah, se comunicar, aprender a língua através da comunicação, através da conversação, ah, e que se difere das outras abordagens como a da tradução, ou da repetição ou da áudiovisual, se não me engano, principalmente por esse fato de que o aluno já se comunica na língua-alvo desde a primeira aula, e... é isso, leva em conta a...tem como meta mesmo a comunicação.
12. Eu acho que é muito importante o trabalho em pares, o trabalho em grupo, porque é... nesse contexto de trabalho em pares, trabalho em grupo, o aluno pode praticar a língua, principalmente a fala, a conversação. E... é o que eu tenho observado nas minhas aulas e se é uma conversação em que, por exemplo, a...tá trabalhando com a turma como um todo, os alunos ficam mais receosos de falar do que quando são somente com um par, mesmo como o professor estar monitorando o tempo todo, o aluno acaba se soltando mais, e... se comunicando mais também.
13. Eu decidi estudar inglês porque eu... ah, iria pra um outro país e era necessário estudar inglês.

14. Eu decidi dar aula de inglês porque quando eu voltei do país era... foi uma decisão que eu fiz fora de que eu queria trabalhar com inglês, e com línguas em geral e foi por causa dessa decisão e por eu ter praticado inglês lá fora.

15. Eu acredito que falar a língua inglesa estabelece uma relação de poder socialmente, principalmente porque já é uma relação de poder estabelecida ah, mundialmente, por causa do capitalismo, da globalização e tudo mais, dos Estados Unidos como super potência mundial e a língua falada lá é o inglês e acho que se algum outro país fosse ah, a potência dominante a língua mais falada seria língua desse país, isso sem dúvida. Então como consequência, a pessoa que sabe falar inglês em qualquer país que esteja sob domínio de um outro país que fala inglês acaba tendo uma posição mais elevada socialmente. E isso não só com relação a trabalho e tudo mais, mas também é... com relação a relações sociais também.

16. A fluência está estritamente ligada ao uso da língua inglesa, porque se o aluno não usa ele não vai conseguir aprender. Ah, ou talvez aprenda, mas não consiga usar, talvez ele tenha é... a língua, mas não consiga colocar em prática. Então, quanto mais se fala, quando mais se ouve, mais se torna fluente. E acredito sim que se a pessoa deixar de usar o idioma, ela perde a fluência, ah, até porque como eu disse antes a fluência não tem nenhum empecilho na comunicação, se a pessoa ficar um tempo sem usar o inglês, um tempo “x” sem usar o inglês, a pessoa vai acabar é... tendo empecilhos pra se comunicar na língua mais tarde.

17. Eu acredito que tenha relação sim entre experiência no exterior e fluência em uma língua estrangeira, pelo simples fato da imersão, porque o que não quer dizer que não seja possível a imersão linguística ah, em um país onde não se fala a língua, é possível, mas ah, é uma coisa que dá trabalho e os alunos acabam não ah, não correndo atrás disso. E quando se está em um país onde a língua estrangeira é falada, aquilo acontece meio que automaticamente, então é menos trabalho pro aluno. Então, se comparar numericamente, o número de alunos que aprendem inglês melhor quando estão fora e quando estão aqui, eu acho que vai, o resultado vai ser melhor quando eles aprendem lá sim. Mas agora se comparar com aluno que busca imersão aqui um aluno que tá na imersão lá eu acho que o aprendizado é o mesmo. E eu tive essa experiência e, ah, ela mudou minha competência oral até mesmo porque eu não praticava a língua oralmente quando eu estudava aqui no Brasil e quando eu estive fora eu me vi obrigado a ter uma prática oral e... melhorou muito a minha competência oral.

18. Eu acho que minha pronúncia poderia ser muito melhorada, porque ainda tem alguns vícios, ah, que mesmo conscientemente eu não consigo, ah, eliminar, com relação a pronúncia no inglês.

19. Pra mim, ter competência oral em inglês é saber falar e ouvir em inglês, como eu disse sem nenhum empecilho do entendimento de ambas as partes envolvidas.

20. Pra mim a melhor forma de... obter a competência oral, a fluência, é através do estudo, que aí envolve a prática também, mas o aluno tem que realmente querer, a pessoa precisando tem que realmente querer aprender e buscar meios que sejam ah, mais prazerosos pro aprendizado. Ah, aí depende de cada um buscar o meio que seja mais adequado.

André

1. Meu nome é André, tenho 23 anos e que eu me lembre o meu primeiro contato com a língua inglesa foi aos 5 anos de idade mais ou menos, 5, 6 anos de idade quando comecei né, a frequentar a escola, então a partir desse primeiro momento na escola eu já estabeleci contato já com inglês, já tinha aulas de Inglês e então, cores, frutas, saudações, tudo isso eu já fui aprendendo quanto eu comecei a estudar na escola infantil e me lembro também que as escolas forneciam umas fitas cassetes que tinham várias músicas, né, que a gente levava pra casa e a gente assistia esses vídeos e essas músicas e repetia bastante. Então, foi aí que eu tive meu primeiro contato com inglês.

2. Bom eu acredito que a partir do momento que eu comecei a estudar inglês eu já desenvolvi um interesse muito grande pela língua inglesa. É... sempre tive bastante curiosidade em aprender, Inglês, então desde muito novo eu gostava de ouvir música em Inglês, gostava de ver filmes em inglês, embora não tivesse compreensão né da língua, eu gostava de ouvir e repetir os sons que eu ouvia. Isso naturalmente né... desde criança eu gostava mesmo de repetir e achava bonito o som né do Inglês e bom desde que eu comecei a estudar até hoje passei pelo ensino em escolas particulares, né o ensino fundamental em escolas particulares, no ensino público também né, variando entre momentos onde o ensino era extremamente interessante e divertido e em outros momentos no ensino médio onde o ensino já era mais maçante, repetitivo, não muito dinâmico...é, mas que ainda assim é, além das aulas eu mantinha um interesse, mantinha a minha curiosidade no inglês né, eu sempre buscando materiais em Inglês, CDs, músicas, filmes, é, e por ter esse contato constante com Inglês assim que eu fui aprendendo a gostar cada vez mais até que aos 15 anos mais ou menos eu comecei a estudar é propriamente dito na escola, uma escola pública de línguas de Brasília. Fiz um curso de 6 anos de duração e no qual foi onde eu me formei né, é onde eu me formei em Inglês, onde também aprendi outras línguas né, mas foi lá que eu fiz, peguei meu diploma mesmo de Inglês. Até o momento atual né, onde eu trabalho com aulas, ministro aulas de inglês e

também continuo né o meu estudo é no Inglês, faço faculdade de Letras, Letras Português – Inglês, então é hoje eu continuo o meu estudo no Inglês, é o meu aprofundamento, é prática na língua inglesa constantemente.

3. Bom, essa é uma pergunta bastante... bastante pessoal né então eu não acredito que seja possível dar essa resposta tendo em vista um grupo, mas particularmente né, eu posso dizer que pra mim a habilidade que eu sempre tive um pouco mais de dificuldade em desenvolver foi a audição. É, embora eu sempre ouvisse bastante em Inglês, eu sempre gostava de ouvir música em inglês e eu sempre tive que bater firme é nessa habilidade para eu poder desenvolver capacidade de poder ler as conversas, compreender os discursos né, o professor, as aulas, porque pra mim particularmente foi uma habilidade mais difícil de ser adquirida, com o tempo eu fui já pegando é o domínio da habilidade, fui aprendendo e hoje em dia eu já tenho uma certa facilidade com essa habilidade né...audição né já não é mais um problema pra mim, já não é difícil eu compreender quando ouço uma música ou quando converso com alguém nativo ou não em inglês. Mas em geral né numa visão mais ampla seria, né, até... poderiam dizer a habilidade mais difícil de ser apreendida para mim essa habilidade seria foi a audição.

4. Bom, quando o assunto é inglês eu sempre fui muito empolgado então na sala de aula, é..., no convívio social com os amigos, é, a oportunidade de falar inglês é uma coisa que eu sempre tive bastante entusiasmo em ter essa oportunidade, essa experiência, então em sala de aula eu gostava de participar das aulas, de falar bastante, de... de ter esse contato mesmo, a oportunidade de botar em prática aquilo eu que havia aprendido, é, eu sempre desde cedo também tive ah, o interesse de usar internet pra conhecer pessoas de outros países e desenvolver esse contato é..., conversar com essas pessoas...pra saber de fato até onde eu consigo chegar com a língua, até onde a língua me leva né.. até onde o meu mundo vai se expandir através da língua inglesa, onde eu consigo chegar através dela, conversando com pessoas, trocando experiências, informações, cultura. É... quando eu preciso ouvir, é alguma coisa em inglês, fazer alguma atividade ou mesmo uma notícia, um site, é, vídeos em inglês eu também sempre tenho uma atenção redobrada né...eu foco bastante, é voltado mesmo pra compreensão da língua né...então a minha atenção no momento do inglês ela é 100%. Eu tento manter minha atenção pra que eu possa botar em prática né, utilizar o meu conhecimento no inglês, da melhor forma possível, seja na hora de falar, na hora de escrever, na hora de ouvir alguma coisa ou alguém ou na hora de ver um texto né, alguma reportagem, um artigo em inglês. Então, a minha relação com o inglês é uma relação de amizade mesmo, de amigos de longa data né, onde eu sempre fico contente quando eu tenho essa oportunidade de utilizar o inglês.

5. Bom, fluência pra mim é... é um conceito bem simples, na verdade pra mim, eu vejo a fluência como a capacidade de fazer uso do conhecimento adquirido. Então se você aprende é uma língua através da gramática, do vocabulário, é..., então no momento que você vai colocar isso em prática é um momento onde você vai saber se você é fluente ou não, se as ideias se conectam, se você consegue organizar o seu pensamento, as suas ideias, e passar essa mensagem pra.. adiante né...pra mim isso é fluência. Não tem nada a ver com você falar rápido ou que.. falar de uma maneira que não é natural sua mesmo né.. falar como um nativo 100% já que isso não acredito que seja possível, mas sim você conseguir passar a mensagem de forma clara, concisa e a pessoa receber essa mensagem é...sem muita dificuldade. Então, acredito que pra mim isso seja fluência, aprender o conhecimento e saber colocar isso em prática no momento oportuno.

6. Ah, deixa eu ver, acredito que, nesse caso, bom...uma pessoa fluente é aquela que consegue organizar as suas ideias, consegue organizar é...a sua mensagem de forma é... clara né, sem...evitar ao máximo a...que a mensagem que ela vai passar seja recebida né...de uma forma assim né como ela não esperaria que fosse. Então, assim, se você sabe colocar seu conhecimento em prática de forma organizada né... o que você realmente pensa e na hora de falar, na hora de colocar esse conhecimento mesmo em uso, é...a gente pode passar uma mensagem quebrada né, usar partes daquilo que nós temos em mente e...nós não sabemos conectar essas ideias entre elas para deixar, fazer uma conversa linear né...com a pessoa que se fala, etc. Então, acredito que assim, uma pessoa consegue é... fazer uma...conversar de uma forma linear, organizando os pensamentos, fazendo com que eles tenham uma sequência lógica, é eu acredito que essa seja uma pessoa fluente né...uma pessoa que consegue fazer isso, na minha opinião, é uma pessoa fluente.

7. Ah, eu vejo que os meus alunos têm uma dificuldade é... assim eu diria grande né na hora de falar, então né... muitos deles pela timidez, muitos deles pelo nervosismo. É... mas acredito que o maior problema em questão de fluência seja o medo de errar. Então, eles têm muito medo de errar, eles provavelmente têm o conhecimento suficiente pra falar, pra colocar em prática aquilo que eles veem em sala, no entanto na hora de falar é... eles têm muito medo de errar, eu acho que é o maior obstáculo para eles para poder é... sabe, melhorar a fluência, falar melhor, praticar a pronúncia. É... esse medo de errar é uma das, um dos obstáculos que eu vejo que atrapalha muitos, muitos alunos mesmo em sala né, porque eles se sentem inibidos simplesmente porque têm medo de errar, sendo que na verdade é...lugar de errar mesmo é na escola e... a gente tá aqui mesmo pra cometer erros e aprender com esses erros pra que a gente não venha a cometer esses erros no momento essencial, momento crucial né, na hora da comunicação efetiva mesmo, é... que a gente não venha a cometer esses erros. Então, eu acredito que a fluência dos meus alunos é... ainda um pouco insatisfatória, é claro que existem exceções, muitos deles falam bem, sabem utilizar o que aprenderam, e... e não têm medo de falar, mas a grande maioria pelo medo de falar se inibe, é... não quer tentar, não se põe a prova, e por isso eles acabam é... tendo uma fluência né

aí...mais ou menos nesse mesmo patamar né de quem não se arrisca, de quem não põe em prática, então a fluência deles é uma fluência que fica abaixo do conhecimento da língua que eles têm.

8. Não respondeu.

9. Bom, eu... bom, não sei dizer exatamente, ao certo, mas na minha opinião eu acredito que a gramática é importante se você comparar com vocabulário né... Na minha opinião, gramática não é, não é a essência da língua, então você não precisa ser um exímio conhecedor de gramática pra saber usar a língua, é... mas se você coloca em comparação ao vocabulário, eu acredito que a gramática seja mais importante, no sentido de que se você tem pouco vocabulário, mas sabe colocar ele em uso, de forma efetiva né, você vai conseguir passar a sua mensagem da mesma maneira. Enquanto que se você tem um vocabulário extenso, mas não conhece o funcionamento da língua, através da gramática, esse vocabulário que você tem não vai ser útil pra você numa conversa, porque você não vai saber utilizar ele da maneira correta. Então entre gramática e vocabulário eu acredito que o vocabulário tem uma função mais importante nessa, nesse processo.

10. Bom, acredito que essas duas coisas estão bastante mesmo interligadas né. É... a gramática ela vai te dar aí o conhecimento da, do funcionamento da língua, consequentemente você vai saber é... a utilização dos tempos verbais do inglês, é... quando utilizá-los, né em que momento utilizá-los, é... pra passar qual mensagem, qual ideia, então, uma coisa é interdependente da outra né. Então, acho um pouco difícil a pessoa ter uma fluência verbal sem nenhum conhecimento de gramática ou pouco conhecimento de gramática, como também acho difícil uma pessoa com muito conhecimento gramatical, é... que não consiga ter essa fluência verbal né, eu acredito que um complemente o outro. Se você conhece bem a gramática, você eventualmente vai saber utilizar os tempos verbais da forma correta, é, mas nesse sentido eu acredito que a gramática venha antes também, nesse parâmetro de comparação entre gramática e fluência verbal, então a gramática vai te dar essa luz, essa indicação da forma correta de se utilizar os tempos verbais, né... então a fluência verbal, usar os tempos verbais da forma correta pra indicar a mensagem correta né, a sua ideia e não utilizar os tempos indevidos né na comunicação. Então, acredito que a gramática nesse sentido né venha em primeiro lugar, mas são interdependentes.

11. Bom, do meu ponto de vista, eu trabalho é... no ensino de inglês com a metodologia comunicativa. É... que ao meu ver nada mais é do que o foco na comunicação, na utilização prática da língua mesmo, então, embora claro que não negligenciamos outras habilidades, outras partes da língua, como a gramática também. É tudo conectado também da mesma forma, mas a gente tem que ir criando um ambiente correto, um ambiente propício, pra que o aluno possa utilizar aquele conhecimento da língua que ele tá aprendendo né, ele vai desenvolver essa língua mais, mais facilmente, de uma forma mais natural né, ao ponto de chegar numa fluência né, um pouco mais rápida, não necessariamente em questão de velocidade, mas é mais fácil de se chegar a essa fluência, se você consegue utilizar a língua e o conhecimento também que você aprende em um ambiente favorável né pra você utilizar essa língua. Então, essa metodologia consiste basicamente no foco na comunicação, seja através de jogos, através de dinâmicas, de atividades de grupo, é... conversação, listening e todas as atividades que são utilizadas e feitas em sala elas têm esse foco em é... proporcionar ao aluno a oportunidade de falar, de usar o conhecimento que ele tem. E de aprender novos conhecimentos também, é claro. Então, é basicamente isso que, na minha opinião, consiste a metodologia comunicativa.

12. Como eu falei na questão onze, eu acredito que, é... pra que os alunos consigam é... colocar em prática o conhecimento da língua que eles têm é preciso criar esse ambiente favorável pra que eles possam falar né. Na metodologia que a gente trabalha aqui que é a comunicativa a gente procura criar meios e... métodos pra que a gente possa criar esse ambiente em sala de aula. É... que a gente possa criar esse ambiente pra que o aluno se sinta a vontade, se sinta confortável a falar e a colocar em prática mesmo o que tem sido estudado em sala, o conhecimento prévio dele, que ele possa vir a descobrir novas palavras, novo vocabulário, novas expressões através do contato com os colegas de sala, através do contato com o professor, então... através de dinâmicas, jogos, músicas, ah, atividades de conversação, tudo isso é com foco pra que o aluno possa colocar em prática o conhecimento da língua que ele tem, no caso o inglês. Então, acredito que essas coisas todas contribuem pra que o aluno possa chegar a desenvolver a língua efetivamente.

13. Bom, primeiramente, o meu primeiro contato com inglês não foi nada decidido né. Então, sempre estudei inglês porque é parte do currículo escolar das escolas onde eu estudei, então no primeiro momento eu não fiz essa escolha pelo inglês. É, mas... através do contato na escola e através do contato que eu fui tendo através da música e etc. eu fui desenvolvendo um gosto pelo inglês, é... fui me interessando cada vez mais e cada palavra que eu aprendia era um mundo novo, era um novo horizonte, expressões, ah, cada palavra que eu entendia, cada som que eu conseguia reproduzir, isso tudo foi criando em mim um termômetro favorável pra que eu pudesse desenvolver mesmo é...um gosto muito grande pelo inglês. Eu gosto de inglês, desde novo, desde criança, é... coloco em prática sempre que possível, é...tenho um contato constante com a língua inglesa, assisto bastante filmes, seriados e isso desde sempre, então desde criança eu já emitia os sons da música em inglês que eu ouvia, embora não compreendesse o que elas significavam, eu repetia esses sons ao ponto de, aos dez anos de idade, muitas pessoas acreditarem que eu falava inglês já, embora eu não falasse inglês, e muito menos compreendesse o que tava falando, eu só repetia os sons que eu ouvia e eu conseguia repetir esses sons de forma mais fiel, cada vez mais fiel e as pessoas foram notando que realmente eu tinha essa facilidade pra língua. E essa facilidade que

eu sempre tive me incentivou a continuar o estudo né, a continuar estudando e a aprender a falar mesmo de fato. Então, a partir do ensino fundamental, do ensino médio, do curso de inglês que eu fiz no centro de línguas né, a escola pública de línguas de Brasília, eu consegui manter esse interesse acesso e... sempre tive bastante interesse pela cultura inglesa, não em nenhum país específico, mas em todos os países de língua inglesa e então eu tive essa motivação pra estudar por curiosidade, por pura curiosidade. E com o tempo eu fui vendo que essa curiosidade, esse interesse em aprender inglês... era... só traria benefícios mesmo pra mim. É... sem saber ou sem ter nenhuma pretensão profissional eu fui caminhando no aprendizado de inglês e descobrindo que inglês fazia parte da minha vida, é... e fazia parte de um ambiente social, profissional, já de cada vez mais profissões né... então o tempo que eu ia aprendendo inglês, ao passo que eu fui aprendendo eu fui percebendo que o inglês ia...é... tomando conta de todos os espaços e ambientes que eu frequentava, que eu vivia e também espaços que eu ia frequentar, que gostaria de, de frequentar. Então o inglês pra mim foi se tornando essa chave que abria várias portas e que poderia me conduzir pra lugares e experiências é... que eu sempre tive interesse em viver. Então, é uma coisa bastante pessoal, minha com inglês, o interesse pessoal mesmo, uma curiosidade que foi se tornando em interesse em estudos e tudo mais, interesse em conhecer a cultura e visitar países de língua inglesa, então foi basicamente por isso que eu decidi continuar o estudo do inglês, né, embora eu já tive oportunidade de parar e largar o inglês, eu decidi persistir e continuar até hoje né no curso superior de Letras Inglês.

14. Ah, eu tomei essa decisão no meu último ano de formação no meu curso de inglês. Então, não foi uma decisão que eu tomei com muito tempo de reflexão não, eu pensei por ouvir de vários amigos meus, da família, que “ah, você tem facilidade pra ensinar, facilidade pra ensinar diversos conteúdos”, “você tem paciência, você tem é... uma fluência mesmo, no seu falar, que é típico de professor”, “já pensou em ser professor de inglês?” Já ouvi também de professores de inglês, que me deram aula comentários semelhantes: “ah, você vai ser professor de inglês no futuro?”, e eu negava “não, eu não, vou, não pretendo ser professor de inglês não”, tanto que eu fiz curso de administração por dois semestres, na Universidade de Brasília, mas larguei o curso, não continuei, não desenvolvi nenhum interesse nessa área né. Voltei pro inglês, comecei a fazer Letras Inglês né e aí eu fui vendo que eu tinha o interesse de manter esse contato com a língua inglesa, que eu poderia manter através das aulas, dando aula de inglês eu poderia manter esse contato com inglês. Então eu percebi em um certo ponto que eu queria ter esse contato com inglês sempre, eu não queria parar de estudar inglês, então quando eu percebi que o final do meu curso de inglês poderia ser o fim do meu contato com inglês, na verdade o fim da minha obrigação de ter o contato com inglês, é... eu percebi que eu teria que procurar uma nova forma de manter essa obrigação com o inglês, e a forma que eu encontrei foi dando aula de inglês, então foi basicamente por isso que eu resolvi dar aula de inglês, pra manter esse contato com inglês que eu, que eu... gosto e quero sempre ter.

15. Olha, eu acredito que sim. De uma certa forma sim. É... hoje em dia a gente consegue ver bastante claro no cenário profissional e até mesmo em questão de convívio social mesmo como o inglês tem se tornado cada vez mais presente, é... no cotidiano do nosso país, da nossa realidade. Então, o inglês está aí, existe uma realidade social que só o inglês pode fazer com que a gente participe, muitas pessoas reconhecem essa necessidade e buscam o aprendizado de inglês, buscam cursos de inglês, porque sentem mesmo que precisam aprender inglês pra poder ter acesso a uma realidade social privilegiada, de pessoas que falam inglês, e que por isso tem oportunidades profissionais, por isso tem oportunidades de viajar, oportunidades de contato... é... com outros países, oportunidades até de diversas formas, então, hoje em dia eu acredito que o inglês é uma chave, uma passagem, é uma porta que poucos têm conseguido atravessar, mas muitos têm desenvolvido esse interesse. Muitos têm interesse em falar inglês, reconhecem a necessidade, e que por isso buscam aprender inglês, embora nem todos tenham esse... sejam bem-sucedidos né, a gente sabe que língua é uma coisa que é... uns têm dificuldades, outros simplesmente não têm essa, essa facilidade, então pra alguns é mais difícil, mais... é... complicado, mas ainda assim a gente sabe que é possível pra todo mundo, então muitas pessoas têm sim buscado aprender inglês. E existe uma realidade social hoje, vigente em nosso país, é... todos nós estamos englobados nela, estamos, é... fazemos parte dessa realidade onde o inglês já é ativo né e... saber falar inglês é a chave que vai fazer você participar de uma realidade ainda mais seleta, de pessoas que falam inglês, hoje em dia já falam até outros idiomas, mais de um idioma e que por isso têm oportunidades que a maioria das pessoas não tem. Então acredito que sim, que de uma certa forma, o inglês é... socialmente poder dar às pessoas um certo poder sim, poder de controlar o seu futuro, de ter oportunidades de escolher o que fazer, como fazer, então, acho que sim. Eu acredito que sim.

16. Bom... acredito que nesse sentido a pessoa que faz uso da língua, a pessoa que fala e põe em prática o conhecimento que tem, essa pessoa vai sim desenvolver uma fluência é... maior do que a pessoa que não coloca em prática e que não utiliza a língua. Afinal de contas, a gente tá falando de língua né, então a língua inglesa, francesa, portuguesa, seja ela qual for, ela precisa ser utilizada pra ser aprimorada né, ninguém vai desenvolver uma língua calado, sem falar, porque se não não seria necessário falar, desenvolver nenhuma língua, se não fosse preciso colocar ela em prática e falar. Então se todos aprendemos uma língua é porque nós temos a necessidade de falar, de comunicar e a única forma de aprimorar essa língua é colocando em prática mesmo, é falando, então... a pessoa que põe em prática ela vai ter sim uma fluência maior do que aquela pessoa que não coloca em prática né... eu acredito que faz todo sentido, você pensar dessa forma. Uma pessoa que tem medo ou que tem

vergonha, ela tem uma dificuldade maior de chegar a uma fluência, enquanto aquela que é um pouco mais desinibida e se coloca A prova mais, ela vai conseguir uma fluência melhor.

17. Bom, eu ainda não tive essa oportunidade de viajar para o exterior, é... pra conhecer um outro país, não tive essa oportunidade ainda mas pretendo ter, mas também não vejo essa.... o fato de viajar e ter essa experiência fora como um diferencial é com... na utilização, na fluência da língua, você não precisa sair do seu país pra desenvolver a fluência. É claro que você ter a oportunidade de colocar em prática em um meio nativo, de pessoas que falam aquela língua né, no cotidiano, nativos mesmos, você vai falar e desenvolver essa língua, vai aprender bastante coisa né sim, mas eu não acho que seja essencial que você viaje pro exterior pra falar bem um idioma estrangeiro. É... tenho um exemplo disso, um colega meu que é americano, ele mora em Osborne, e ele fala português fluentemente, fluentemente com expressões e gírias e, no entanto, ele nunca veio ao Brasil, faz planos de vir ao Brasil conhecer o Brasil, mas ele nunca veio ao Brasil e aprendeu o português pela internet, através do contato online com estrangeiros e isso foi suficiente pra ele, a dedicação dele foi suficiente pra ele desenvolver essa fluência né, no ambiente em que ele estava ele correu atrás de uma forma de chegar até essa fluência. Então, pelo caso dele, pelo exemplo dele, eu diria que é bom sim ter uma experiência fora, pra você conhecer a realidade né do outro país, outra cultura e etc., mas eu não acho que seja essencial pra atingir uma fluência não, eu acho que depende muito do compromisso, da dedicação de cada um, onde você tiver se você ter esse compromisso, você vai conseguir aprender, conseguir manter sua rotina de estudos, de prática da língua, independente de onde você estiver.

18. Bom, acho que muita coisa poderia ser melhorada no seu inglês. É... como a língua é uma coisa dinâmica né, a língua tá sempre em transformação, a gente tem que tá acompanhando essa língua na velocidade que ela vai, a gente não pode ficar pra trás também né. Até na nossa língua materna, a gente aprende novos vocabulários todo dia, novas palavras, é... são criadas novas expressões, é... a língua vai mudando com o tempo e a gente tem que acompanhar essa transformação da língua, independente dela qual seja, se fala português, inglês, francês, espanhol. Toda língua é dinâmica e então a gente tem que acompanhar essa mudança sim, então o meu inglês, por exemplo, eu acredito que eu possa melhorar em questão de ritmo, em questão de vocabulário, expressões, expressões utilizadas. Eu me interesso bastante pelo lado cultural da língua né, então eu estudo, me foco bastante na cultura inglesa, então através da leitura, de livros em inglês, literatura inglesa, eu consigo aprender bastante coisa, melhorar o vocabulário. A leitura pra mim faz bastante diferença na... na melhoria da minha fluência. Então quanto mais eu leio em inglês, eu sinto que eu consigo desenvolver mais a minha fala, eu não sei se isso acontece pra todo mundo, mas no meu caso sim, quando eu leio, eu sinto que eu melhoro o meu falar. Então... em questão de vocabulário a gente nunca vai estar pronto né, em questão de uso gramatical muitas coisas a gente vai aprendendo, algumas coisas são utilizadas na prática, no cotidiano do inglês, outras coisas já passaram né, como toda língua tem...é... essas mudanças né, algumas coisas prosseguem outras coisas caem em desuso, então manter esse contato com a língua é aprender sempre o que de fato está sendo utilizado, tá em contato com aquilo que tem sido criado, aquilo que tem sido transformado da língua, e, e absorver isso também pra poder não ter aquele inglês arcaico né, que ninguém usa.

19. Bom, pra mim, ter competência oral em inglês é saber usar o inglês, é você saber usar o seu inglês nas quatro habilidades, é você saber falar, saber escrever, saber entender um texto, ler, é... ouvir e compreender né, quando eu falo com você, quando você vê um vídeo, uma música, um filme... Então uma pessoa que tem competência oral na minha opinião é aquela pessoa que sabe usar a língua nas quatro habilidades.

20. Bom, na minha opinião, pra se chegar a essa competência oral, a essa fluência, é preciso compreender que a língua é um processo de aprendizagem como todos os outros e que ela tem um começo, mas ela não tem um fim. Pelo fato de ela ser dinâmica e estar sempre em transformação, esse aprendizado da língua é um aprendizado que nunca vai acabar, a gente vai tá aprendendo novas palavras, novas expressões, novas formas de organizar né as ideias, todos os dias, sempre. Então essa competência oral vai ser adquirida na medida em que a pessoa compreende que o estudo também precisa ser contínuo né, ele nunca vai chegar a um tempo que “já sei tudo de inglês, vou parar de estudar, porque já sei falar, já sei de tudo... eu não preciso mais estudar o inglês, não preciso mais ter contato com inglês, porque o que eu tinha que aprender de inglês eu já aprendi.” Então, a pessoa precisa saber que esse momento nunca vai chegar porque se ela tiver em vista que esse processo é um processo contínuo, ela vai estar sempre então se colocando A disposição do estudo ... a experiência né, falar, ter o contato, colocar em prática, então é preciso compreender isso na minha opinião. Então, competência oral ela é algo que vai se alcançando no dia a dia, no seu compromisso mesmo com o aprendizado do inglês, então à medida que você se compromete a aprender uma língua, é a medida que você vai se esforçar em fazer uma atividade, pesquisar num site, ler uma matéria em inglês, ouvir uma música, ver um filme, colocar a legenda em inglês, pesquisar vocabulário, ter um dicionário perto de você, porque esse contato diário vai te dar ânimo de você estar sempre descobrindo a língua todos os dias. E descobrindo a língua todos os dias, você vai se descobrindo na língua. E aí então é inevitável você aprender a usar a língua, na qual você foi inserido mesmo né... que você foi atrás e aprendeu, com compromisso a gente chega lá.

Paola

1. Meu nome é Paola, eu tenho 25 anos e meu primeiro contato com a língua inglesa foi na infância. Minha irmã é... começou a estudar inglês e chegava em casa, na nossa casa e tentava me ensinar. Daí eu me interessei em aprender inglês.
2. Bom, minha trajetória é aprendizagem é bem longa, é, porque até hoje ela não terminou. Eu comecei o curso em uma escola de idiomas que não existe mais na minha cidade e depois que terminei fui trabalhar em outra escola, então, é, eu acredito que minha aprendizagem tem sido contínua.
3. Bom, eu acredito que a habilidade mais complexa de ser adquirida é a fala, pela dificuldade que o ser humano encontra em se expor diante de outras pessoas com medo de errar. A escrita, a leitura e a audição são habilidades mais individuais, porém a fala é expositiva, por isso, é, há uma grande, é... maior dificuldade em adquiri-la.
4. Minha relação com as quatro habilidades, bom, agora é tranquila, já que eu sou professora e tenho que usar as quatro com frequência. Claro que é possível apresentar dificuldade em alguns momentos usando qualquer uma das habilidades, mas normalmente a relação é tranquila.
5. O conceito de fluência é bem complexo, pois para ter fluência é preciso que o estudante da língua saiba vocabulário e gramática para conseguir construir discursos. Fluência envolve todas as habilidades, por isso uma pessoa fluente não é aquele que consegue falar, somente, é... Bom, então para se ter fluência o estudante precisa ter gramática e vocabulário para conseguir falar, ler, escrever e ouvir. Mas, o que a gente vê e ouve normalmente relaciona fluência com a fala somente né...
6. Os elementos necessários para considerar uma pessoa fluente é... bom, são gramática e vocabulário para que ela consiga desenvolver bem as quatro habilidades.
7. A avaliação da fluência é bem complexa. Normalmente, é mais fácil fazer, tentar avaliar, é, pelo nível do aluno, então, por exemplo, se eu tenho um aluno de nível básico eu preciso que ele saiba se apresentar naquele idioma, no inglês, fazer uma apresentação pessoal. Se ele tiver gramática e vocabulário suficiente para isso ele precisa ser fluente, ou seja, saber escrever essa apresentação, ler, falar e ainda ouvir um colega ler e também entender a apresentação pessoal dele. É a maneira mais, é, justa que eu consigo entender de avaliação de fluência.
8. Não respondeu.
9. Acredito que gramática e vocabulário andam juntos, então é impossível entender o conceito de fluência sem que as duas, bem, é, estejam juntas. Vocabulário são palavras soltas se a gramática não ajudar a unir, então, para mim, fluência depende de gramática e vocabulário.
10. A gramática deve ser usada corretamente, porém, essa não utilização, é, pode, às vezes, não acarretar prejuízo para o entendimento do que é dito. É preciso conhecer a gramática correta, mas fazer uso dela pode se tornar dispensável em alguma das habilidades, por exemplo, na fala; é, e, também pode ser indispensável em outras, como na escrita, que você precisa, necessariamente, fazer uso correto da gramática.
11. A metodologia da escola onde dou aula é comunicativa, que consiste em aulas conversacionais para que os alunos, desde o primeiro momento, se sintam familiarizados com o idioma que estão estudando, e incentivando, é, bom, para que eles desenvolvam as quatro habilidades para serem fluentes, visto que não é interessante deixar a parte conversacional para o final do curso, como fazem algumas metodologias. O aluno precisa desenvolver as quatro habilidades desde o começo.
12. Bom, eu não sei se entendi bem essa pergunta, mas pelo que eu entendi eu posso dizer que os elementos que eu uso que ajudam meus alunos é criar um ambiente que meu aluno produza, incentivando e estimulando-o. Se eu, por exemplo, pergunto ao meu aluno como foi seu final de semana e ele diz que foi bom ou ruim, eu sempre pergunto algo mais como: o que você fez? Com quem você estava? O que mais você fez? Você já tinha feito isso antes? Ou você faz isso com frequência? Com isso eu acredito que eu produzo novas situações para que meus alunos participem mais e desenvolvam todas as habilidades.
13. Eu decidi estudar inglês por uma influência familiar, meu pai e minha irmã sempre acharam importante aprender outro idioma. Meu pai sempre me incentivou bastante em relação a isso, e minha irmã foi sempre companheira e me ajudou muito.
14. Eu decidi dar aula porque eu precisava ingressar no mercado de trabalho e ainda não tinha formação, estava com apenas 20 anos e ainda cursava a faculdade, mas já havia concluído o curso de inglês, então é... com isso, consegui emprego em uma escola de idiomas e estou lá até hoje.
15. Com certeza, relação de poder total. Eu estou, atualmente, cercada por pessoas que não sabem inglês e que sempre precisam da minha ajuda para algo, e isso acaba lhe proporcionando certo poder, que também aparece em competições, por exemplo, em análises de currículos, para quem tem uma segunda língua a relação de superioridade comanda.

16. Com certeza o uso da língua faz com que as habilidades sejam desenvolvidas, aperfeiçoadas, mas o não uso não faz com que essas habilidades sejam apagadas, ou seja, perde a fluência. Bom, o que eu consigo entender é que o não uso, a falta de praticar o idioma é prejudicial, o que não implica em seu esquecimento total ou perda de fluência.

17. Não necessariamente, visto que a vivência no exterior faz com que a pessoa desenvolva a fala, porém não totalmente a fluência. Para desenvolver a fluência total ela precisa desenvolver as outras três habilidades, uma delas, a audição, é, também pode ser desenvolvida nesta vivência, mas as outras duas, escrita e leitura, dificilmente serão desenvolvidas com isso, ou melhor, por isso.

18. Eu acho que minha pronúncia poderia ser aperfeiçoada.

19. Ter competência oral em inglês significa saber falar inglês usando as normas gramaticais e o léxico disponível, de maneira que o ouvinte consiga compreender o que você gostaria de expressar.

20. A melhor forma de aprender e ter competência oral é se dedicando e estudando muito o idioma necessário. Bom, o grande problema, as pessoas que estudam inglês atualmente e que não atingem a competência oral é a falta de dedicação e estudo para que ele consiga entender o que é ensinado, e não apenas decorar.