

**A CONTRADIÇÃO COMO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO AO ENUNCIAR SOBRE
FLUÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA**

*CONTRADICTION AS A DISCURSIVE FUNCTIONING WHEN ENUNCIATING ABOUT
FLUENCY IN ENGLISH LANGUAGE*

Evelyn Cristine Vieira

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO: Esse texto busca discutir a contradição enquanto funcionamento discursivo, uma vez que sabemos que enunciar é um processo de produção de sentidos, os quais podem ser desvelados quando as inscrições discursivas dos sujeitos são investigadas. Assim, ancorando-nos em uma perspectiva teórica da Análise do Discurso Francesa, intencionamos verificar como dois enunciadores sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma abordagem de ensino comunicativa, em especial, no que concerne ao conceito de fluência, inscrevem-se discursivamente. Para tanto, selecionamos sequências discursivas de um professor e de uma aluna a fim de procedermos com a análise aqui proposta. Por meio das sequências, será possível notar as relações que esses enunciadores estabelecem entre fluência e conhecimento gramatical, lexical, por exemplo. Além disso, notaremos as inscrições discursivas, do professor e da aluna, ao estabelecerem tais relações, por meio da contradição ou processos de denegação. Enfim, em uma perspectiva discursiva que comprehende o sujeito como incompleto, notamos que a contradição funciona discursivamente e revela a denegação e o esquecimento como mecanismos enunciativos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso; Língua Inglesa; Fluência; Funcionamento discursivo.

ABSTRACT: This text aims at discussing the contradiction as a discursive functioning, once we know that enunciating is a process of meanings production, which can be revealed when the subject discursive inscriptions are investigated. Then, based on theoretical perspective from French Discourse Analysis, we intent to verify how two subjects enunciate about the English language teaching and learning process, in a communicative approach, especially when it comes to fluency. For this, we selected discursive sequences from a teacher and a student in order to proceed the analysis we propose here. Through these sequences it will be possible to observe the relations that the subjects establish between fluency and grammar knowledge, lexical knowledge, for example. Besides that, we will notice the discursive inscriptions, from the teacher and the student, when they establish those relations, through contradiction or denial processes. Finally, in a discursive perspective, which understands the subject as incomplete, we observe that the contradiction functions in a discursive way and reveals the denial and oblivion as mechanisms to enunciate.

KEYWORDS: Discourse Analysis; English language, Fluency; Discourse functioning

Introdução

O presente texto apresenta algumas reflexões acerca de discursividades de professores e alunos, inscritos em contextos de ensino de Língua Inglesa¹ em que a abordagem comunicativa é utilizada em institutos de idiomas, especialmente discursividades relacionadas à fluência e o papel da gramática e do conhecimento lexical no processo de ensino e aprendizagem de LI. O tema investigado é de nosso interesse há algum tempo² e tem norteado nossas investigações acerca da concepção do que seria um bom falante, um fluente, em uma Língua Estrangeira³.

Ao problematizar as instâncias de ensino de LI voltamo-nos inicialmente à formação profissional e, portanto, à universidade. A universidade é responsável pela formação dos professores de LI que, por sua vez, irão atuar nos mais variados contextos: escola pública, escola privada, institutos de idiomas e também nas próprias universidades. No entanto, cada instância tem seu modelo de ensino, seus princípios, metodologias e por isso os sujeitos inseridos nesses contextos, professores e alunos, inscrevem-se discursivamente em lugares discursivos diferentes ao enunciar sobre o processo de ensino e aprendizado da LI e sobre o papel da gramática, do vocabulário no alcance da idealizada fluência. No recorte realizado enquanto pesquisa de mestrado, ocupamo-nos dos espaços dos institutos de idiomas e das discursividades que neles circulam.

Sabemos que muitas são as pesquisas que pretendem investigar a fim de melhorar as práticas e o ensino de LI em escolas regulares, especialmente públicas, entretanto pensamos que os institutos são espaços que também devem ser pesquisados porque neles geram-se discursividades que legitimam práticas de ensino de LI enquanto LE, inclusive em outros contextos, a citar a escola regular. Entendemos que muitos pesquisadores podem até questionar a relevância de pesquisas que investiguem tais espaços, no entanto existem nos institutos de idiomas professores, licenciados pelas universidades brasileiras para ensinar inglês como LE, e, portanto, existem discursividades sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI que acabam sendo cristalizadas e, consequentemente, geram efeitos de sentidos. Discursividades sobre a

¹ Doravante LI.

² Esse tema foi investigado em minha pesquisa de mestrado, cuja dissertação foi intitulada *Um olhar discursivo sobre a fluência em Língua Inglesa*, desenvolvida no Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, com defesa em 2013.

³ Doravante LE.

necessidade da acuidade gramatical ou o discurso da natividade são, em nossa opinião, discursos que interferem e acabam por legitimar práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da LI, não apenas nos institutos, mas acabam por ressoar nas escolas regulares, especialmente nas públicas, legitimando o espaço de instituto de línguas como o mais propício à fluência em uma LE e, por outro lado, considerando o espaço da escola pública como um lugar de fracasso no aprendizado de línguas.

Em princípio, temos como hipótese de pesquisa que a noção de fluência na LE aparece nos dizeres dos professores e alunos, de modo geral, vinculada exclusivamente à noção de *falar a língua*, produzindo um apagamento das outras habilidades (ouvir, ler e escrever). Além disso, essa habilidade de falar a língua, de dominá-la em seu sentido mais profundo, parece não ser acessível para todas as instâncias de ensino dessa LE, daí o espaço do instituto de idiomas enquanto espaço de sucesso e as escolas regulares enquanto espaços de insucesso e de não aprendizagem.

Nesse sentido, intentamos problematizar como os professores e alunos enunciam sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI, especialmente no que concerne à fluência, de modo a discutir com o que relacionam fluência, o que negam, o que apagam, o que reiteram em seus dizeres sobre a fluência. Em especial, notaremos a relação que é estabelecida com o conhecimento gramatical e a fluência, mesmo que por meio de processos de denegação.

1. Fundamentos teóricos para pensar funcionamentos discursivos

Com o intuito de pensar como funcionam discursivamente dizeres sobre o papel da gramática, do vocabulário, a figura do nativo quando se trata de um processo de ensino e aprendizagem de LI como LE, organizaremos as sequências discursivas⁴ advindas de dois depoimentos, um de um professor e outro de uma aluna.

Os depoimentos utilizados para essa análise são provenientes de nossa pesquisa de mestrado, na qual por meio da aplicação de questionário, segundo a proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos, SERRANI-INFANTE, 1998), coletamos depoimentos, constituindo-se, então, sujeitos da pesquisa, alunos e

⁴ Baseando-nos em Santos (2004), entendemos sequências discursivas enquanto um conjunto de enunciados do nosso *corpus*, que serve à nossa análise, após a realização de um recorte, uma vez que tal conjunto apresenta regularidades.

professores de LI de um instituto de idiomas⁵. Para fins de análise nesse texto, selecionamos dois depoimentos e intencionamos discutir o funcionamento discursivo de ambos, no sentido de analisar as convergências dos dizeres que os sujeitos enunciam, e também quais seriam os sentidos.

Vale mencionar que a proposta AREDA 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 enunciadores 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 bilinguismo, 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 serve, assim, como um aparato teórico-metodológico funcional em nossa pesquisa. Na ocasião da coleta de dados, os depoimentos foram gravados quando o enunciador estava sozinho e ele teve toda a liberdade de responder as questões propostas pelo roteiro na ordem desejada e, além disso, poderia realizar a gravação em vários dias ou momentos diferentes.

Elaboramos, para a coleta de *corpus* nessa ocasião, um roteiro para depoimento direcionado a alunos e professores sobre a noção de fluência em LE, suas trajetórias no processo de ensinar ou aprender inglês, entre outras questões, no intuito de analisar suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês, utilizando, assim, a proposta AREDA (SERRANI-INFANTE, 1998). Pensamos que a análise do funcionamento discursivo das sequências selecionadas poderá contribuir para a compreensão de fatores que incidem no processo de enunciação em LE.

De acordo com 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 leva-nos a pensar que devemos ao propor uma análise discursiva procurar entender as

⁵ O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e aprovado pelo processo de n.333/11.

palavras enunciadas com base nas posições tomadas pelos sujeitos enunciadores, ou seja, nas filiações que são estabelecidas entre o enunciador e a memória discursiva, já que existe uma anterioridade discursiva que estabelece vínculos com todo e qualquer discurso. Nesse sentido, já é possível perceber como a proposta AREDA para coleta de dados dialoga com os pressupostos da Análise do Discurso⁶ de linha francesa, em especial, nesse estudo, de Michel Pêcheux. Para o autor, os discursos e os sujeitos circunscrevem-se em formações discursivas⁷, que por sua vez, não são fechadas, pois recebem e levam elementos de uma para outra. Assim, Pêcheux (2009, p.310) afirma que

Uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “preconstruídos” e de “discursos transversos”).

Além disso, irrompe dessa relação inevitável entre as FDs a noção de interdiscurso, norteadora nos estudos em AD. Para Pêcheux (2009), o discurso só pode ser entendido no universo do interdiscurso, na relação necessária que estabelece com outros discursos, anteriores e posteriores. Assim sendo, já depreendemos que não há discurso novo. Em relação à temática que aqui abordamos, pensamos que as discursividades sobre fluência e sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI em geral contemplam outros discursos que, revelados ou não, são constitutivos.

Pêcheux (2009), ao tratar dos esquecimentos que também são constitutivos dos sujeitos e de seus discursos, esclarece que o esquecimento número um relaciona-se com o inconsciente, pois o sujeito acredita que o sentido não é exterior, iludido acredita dominar o que diz e os sentidos daí advindos. Já o segundo esquecimento relaciona-se com a ilusão do sujeito que acredita ser fonte (início e origem) de seu dizer, como se existisse um discurso novo, aquele que não se relaciona/advém de outro(s). No entanto, vale pontuar que tais esquecimentos são constitutivos de todo sujeito, como explica Orlandi (2013, p.54-36):

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos

⁶ Doravante AD.

⁷ Doravante FD.

afetam. Mas não somos o início dela. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Em nossa pesquisa, pensamos que ao enunciarem, professores e alunos, vão deixar revelar suas inscrições discursivas e mesmo que haja certamente os esquecimentos, os apagamentos, as falhas e deslizes, os efeitos de sentido aparecerão, já que

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 sequência discursiva e recusa outra para que assim possa produzir determinados sentidos. (GUILHERME, 2008, p. 47).

Entendemos que as noções de sujeito, efeitos de sentidos, esquecimentos serão balizadoras em nossa pesquisa e funcionais em nossa análise. Diante do exposto, propomos pensar também o lugar da contradição para Pêcheux (2009), considerando-a inerente à ideologia, que acaba por também constituir o sujeito. Depreendemos daí que para o autor não há maneiras de escapar da contradição e propomos pensar como funciona discursivamente essa contradição em nosso *corpus*. Para Pêcheux (2009), a contradição é constitutiva de toda FD, o autor afirma que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório- desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 2009, p. 197).

Então, deduzimos pela existência dos esquecimentos e da contradição pontuados por Pêcheux (2009) que os sujeitos, constituídos pelos esquecimentos, não têm controle sobre o que falam, mas em sua ilusão de completude, desejam saber tudo e controlar tudo, desejam a completude. Estabelece-se, então, a contradição no próprio sujeito, por não ser totalmente livre, e nem totalmente assujeitado, existe nele, ao mesmo tempo, o desejo e a falta.

Pensamos que na materialidade discursiva poderemos notar os funcionamentos discursivos por meio das falhas, dos equívocos, das inscrições discursivas em ilusões de completude, pois a contradição funciona como um elemento que mostrará o sujeito, bem como suas inscrições, os lugares nos quais ele se inscreve para enunciar, ou seja, suas filiações.

2. Regularidades discursivas em depoimentos sobre ser fluente em LI

Passamos agora a notar as regularidades nos dois depoimentos então selecionados, a fim de analisar como tais regularidades funcionam discursivamente.

Vale pontuar o perfil dos enunciadores, um professor e uma aluna. O professor tinha dezenove anos ao gravar seu depoimento para nossa pesquisa. Ele não frequentou institutos de idiomas como aluno, diz ter se dedicado muito e aprendeu a LI com vários recursos. Ressalta que teve seu primeiro contato com a língua aos oito 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 institutos de idiomas. Era graduando em um curso de Letras, com habilitação em Português e Inglês na ocasião da pesquisa, e atuava em institutos de idiomas há cerca de dois anos. Já a aluna tinha vinte e nove anos quando gravou seu depoimento. Ela relata que sua trajetória na escola regular em relação ao estudo da LI foi muito ruim, mas matriculou-se em um instituto de idiomas, no qual se encontrava cursando o nível pré-intermediário.

Apresentamos a seguir as sequências discursivas⁸, as quais selecionamos e organizamos através das regularidades, a fim de relacionar dizeres de um professor e uma aluna acerca do processo de ensino e aprendizagem de LI, especialmente no que concerne à possibilidade de ser fluente e as dificuldades enfrentadas.

SD1 - 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. (P)

SD2 – 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. (P)

SD3 – Eu acredito que para ser fluente o mais importante seria a gramática, eu acho que é até como o mundo exige. (P)

⁸ As sequências discursivas são apresentadas como SD e serão seguidas pelo número referente à ordem aqui utilizada. Ao final de cada sequência, temos uma letra que designa quem foi o enunciador, sendo a letra (P) utilizada para designar o professor, enquanto a letra (A) designa a aluna. Vale pontuar que as transcrições foram feitas de acordo com o áudio, portanto, não fizemos correções ou alterações.

SD4 – 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. (P)

Hipotetizamos que professores e alunos inscrevem-se discursivamente em determinadas discursividades sobre a fluência em LE, mas o fazem de maneira a não notar que se trata de uma ilusão de completude na/pela língua. Por isso, reunimos sequências de um professor e de uma aluna, pensando em quais seriam as possíveis inscrições discursivas realizadas ao enunciarem, bem como as nossas percepções daí advindas.

Notamos primeiramente nesses dois depoimentos fortes inscrições discursivas no conhecimento gramatical e na ideia de “falar corretamente”. Nesse sentido, já encontramos a habilidade fala fortemente relacionada com o bom uso da gramática. No entanto, sabemos que circulam nos institutos de idiomas discursos sobre o malefício da gramática descontextualizada ou sem intenção comunicativa, ou seja, a gramática estaria, de acordo com esse discurso, em segundo plano. Vale pontuar que a fim de vender seus cursos tais institutos acabam idealizando uma fluência que seria possível por meio de situações comunicativas “reais”, no entanto a inscrição discursiva na gramática acaba revelada, mesmo quando se percebe uma tentativa de apagamento dessa necessidade. Na sequência discursiva 1, o professor prioriza a gramática e parece-nos haver uma relação inequívoca entre o conhecimento gramatical e a comunicação (fluência é falar bem). Essa relação fica mais evidente na sequência discursiva 2, em que o professor enuncia que erros são ruins e denunciam que a pessoa que erra não seria fluente, fluente seria aquele que usa corretamente a língua e sua gramática. Além disso, nota-se a supremacia da habilidade “fala” quando se trata de fluência.

O que visualizamos é que as discursividades acerca da fluência acabam por apagar as outras habilidades que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de LEs (ouvir, falar, ler e escrever), mas os enunciadores relacionam fluência com falar bem e corretamente essa língua.

Na sequência discursiva 3, existe a confirmação discursivizada de uma soberania da gramática (o mais importante na opinião do professor), silencia-se nesse momento o

conhecimento lexical, a situação comunicativa, e tantas outras questões envolvidas nessa suposta noção de fluência. Já na sequência discursiva 4, notamos o imaginário do professor, segundo o qual não é possível ser fluente sem saber bem a gramática. Assim, revela-se uma inscrição discursiva que contradiz a discursividade do ensino comunicativo de línguas.

Quando mencionamos o imaginário, remontamo-nos a Pêcheux (2010, p. 81), já que segundo o autor “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias”, assim, interessa-nos discutir a maneira como os sujeitos do discurso vêem a si mesmos e os outros, quais lugares atribuem a si e aos outros, como imaginam, representam o contexto de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos.

Com base nas sequências, o que constatamos é uma contradição entre o que o professor pontua como negativo no processo de aprendizagem (erros, pausas, hesitações, etc.) e o que as escolas de fato vendem. O sujeito deixa escapar sentidos que entram em contradição com a discursividade de institutos de idiomas, que ao venderem seus cursos, especialmente para iniciantes, afirmam que o aluno deve passar por um processo de aprendizagem como o faz a criança em sua língua materna⁹, um processo de alfabetização na LE. Entretanto, o professor coloca os erros cometidos por uma criança como problemáticos, bem como outros problemas (hesitar, pausar, errar, gaguejar), os quais seriam sinais de pouca fluência, apesar de o aluno ter um suposto conhecimento gramatical.

Notamos, dessa forma, que o sujeito ao explicar-se (de)enuncia seu lugar discursivo, o lugar da contradição, pego pela vontade de ser tudo e de tudo poder controlar, mas ao mesmo tempo, embaraçado em sua incompletude. Ou seja, a gramática, como bem sabemos, não é suficiente para ter um bom desempenho na língua. Apesar disso, nas sequências anteriores o professor menciona uma relação de obrigatoriedade entre o bom conhecimento da gramática e o bom uso da LI. A LE parece, nesse imaginário, ser o lugar da língua sem equívoco. Assim,

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 linguísticas especialmente

⁹ Doravante LM.

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).

Continuemos a discutir a inscrição discursiva no conhecimento gramatical também nas próximas sequências discursivas:

SD5 – 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. (P)

SD6 – E principalmente o que eu sinto é vergonha, timidez, de falar errado, mas aos poucos eu tô conseguindo... é... superar isso e falar. (A)

SD7 – 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. (A)

SD8 – 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. (A)

A sequência discursiva 5, do professor, dialoga com as sequências seguintes (6, 7 e 8), que são da aluna. Já na sequência 5 notamos que o professor se inscreve no conhecimento gramatical, bem como em um discurso sobre ascensão profissional/educacional por meio do conhecimento da LI, mas um conhecimento balizado especialmente pelo bom uso da gramática. Ou seja, relaciona-se a discursividade de que “saber Inglês abre portas”. No entanto, mesmo inscrito em uma escola de idiomas como profissional que deveria ter como foco as situações comunicativas, com as situações em que a fluência é a prioridade, aparece a contradição, pois ao enunciar o professor inscreve-se no lugar da gramática que, ao contrário do que notamos nas sequências de 1

a 4, não mais está relacionada somente à fala, pois os testes (profissionais ou educacionais) acabam por averiguar os conhecimentos gramaticais. Revela-se, dessa forma, novamente uma contradição, um dizer que entra em conflito com o que foi pontuado anteriormente.

No que diz respeito às sequências seguintes, a aluna também enuncia de um lugar discursivo cujo foco no ensino de LI deveria ser a gramática, mesmo que seja com o objetivo de se desenvolver a fluência, pois falar corretamente é necessário, os erros são ruins e constrói-se, então, uma discursividade do que seria um bom falante: aquele que não erra, não tem medo, não sente vergonha ao falar a língua, e que, portanto, sabe bem a gramática (seja na LI ou na LM, como notamos na sequência 7). A sequência 8, em particular, chamou-nos a atenção, pois traz à tona uma concepção de linguagem da aluna. Entretanto sabemos que, por meio da relação interdiscursiva, o discurso da aluna estabelece relações com os discursos de seus professores que, por sua vez, dialogam com as discursividades de seus formadores. Ou seja, não há discurso novo, reinventado, há, na verdade, outras formas de dizer que geram sentidos. Essa discursividade demonstra uma concepção de linguagem transparente, como se a língua fosse um mero instrumento para fins comunicativos, pronta para ser usada. Se ela é pronta, não há erros, não há equívocos, não há espaços para deslizes e nada lhe escapa. Concordamos com Orlandi (2013, p.21) ao pontuar que “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação”.

Entendemos que a denegação aparece nos dizeres do professor e da aluna e funciona discursivamente revelando a tensão vivenciada ao enunciar sobre a relação entre língua e o conhecimento gramatical, por exemplo. Os sujeitos enunciadores colocam na gramática uma falta que não é dela, mas que acarreta em problemas de comunicação, ou seja, acaba por levar a erros, já que o falante não “domina” as regras gramaticais. Quando se inscrevem na discursividade de um possível “domínio” total da gramática de uma língua, no caso a LI, esquecem de sua constituição lacunar, de sujeitos que enunciam, pois são sujeitos a quem algo falta, pela sua incompletude. Entretanto, entendemos que essa falta não deveria ser projetada na gramática.

Vejamos, em continuidade de nossa discussão, as sequências discursivas seguintes:

SD9 – Não adianta tentar é... ficar repetindo coisas erradas, se a pessoa não tá falando da maneira correta, gramaticalmente, ou verbalmente, não vai ficar correto. (A)

SD10 – 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. (A)

SD11 – Competência oral é falar adequadamente e usando a gramática correta.(A)

SD12 – 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. (A)

As sequências acima (9 a 12), todas enunciadas pela aluna, mostram novamente a inscrição discursiva no conhecimento gramatical a na ilusão de que usar corretamente a gramática, falando corretamente, asseguraria uma boa comunicação. Logo de início, a aluna pontua que a repetição é algo negativo e sabemos que a repetição faz parte de uma discursividade de outro método de ensino, o audiolingual, segundo o qual a repetição seria útil. Na discursividade da abordagem comunicativa, o falar/comunicar-se é o mais importante, mas para tanto a gramática não seria tão essencial. Portanto, na sequência discursiva 9, a aluna inscreve-se na discursividade de uma falta, a falta de falar correto. Entretanto, o que percebemos é a denegação, já que a aluna coloca na gramática a falta que na verdade não é dela, a aluna parece enunciar e culpar a gramática (a falta dela) por não conseguir falar bem. Além disso, na sequência 9 nota-se o esquecimento da noção de interlíngua por parte da aluna, ou seja, em nenhum momento a relação com a LM é mencionada, desconsiderando, inclusive que há um interferência natural da LM no processo de aprendizagem de uma LE.

Já a sequência discursiva 10 remonta a uma discursividade muito comum quando se trata do sucesso ou insucesso na LI que diz respeito à experiência de um falante da LE no exterior, ou seja, a aluna enuncia sobre o impacto dessa experiência no desenvolvimento da fluência de um falante/estudante dessa LE. Pontuamos, nesse sentido, que um discurso muito comum no ambiente de ensino e aprendizagem de LI é o

da experiência no exterior, como algo que legitimaria a fluência, uma vez que o nativo acaba funcionando discursivamente como aquele sujeito que de fato irá certificar que o aluno sabe falar a LI. Nesse sentido, o nativo e o próprio país do outro seriam vozes de autoridade que poderiam confirmar se uma pessoa sabe ou não falar bem a LI. Entretanto, a inscrição discursiva gramatical da aluna é tão forte que ela não se inscreve no discurso do nativo e refere-se à experiência do exterior como “perigosa”, uma vez que, de acordo com os efeitos de sentidos, a experiência no exterior, a comunicação com o nativo, não asseguraria em nada a fluência do aluno, uma vez que se ele não se esforçar para falar corretamente, fazendo bom uso (correto) da gramática de nada adiantaria o ambiente (outro país) considerado por muitos como muito mais propício ao uso “real” da LE. A aluna confirma essa forte correlação com a gramática na sequência discursiva 11, na qual retoma a discursividade da adequação, e portanto, do bom uso da forma gramatical.

Enfim, na sequência discursiva 12, notamos uma forte contradição quando a aluna utiliza o termo “treino”. Primeiramente, ele nos remete ao verbo treinar, ligado à repetição, fortemente confinado à discursividade do método audiolingual. Embora a ideia seja de treinar para falar bem até então, a aluna inscreve-se no discurso da abordagem comunicativa, no qual “falar” é o mais importante (“compromisso em não simplesmente só falar”), mas já relaciona a fluência, essa habilidade de falar a LI, com a gramática, novamente numa relação inequívoca e que levaria ao sucesso, ou seja, à tão idealizada fluência.

Dessa forma, podemos observar as contradições entre FDs em que a aluna se inscreve, ora na FD de um método audiolingual (mesmo sem essa tomada de consciência), ora na abordagem comunicativa, na qual se inscreve enquanto aluna para enunciar sobre um modelo julgado como mais adequado e mais propício ao êxito. Sabemos, assim, que segundo Pêcheux (2009), as FDs não podem ser consideradas como espaços homogêneos, visto que existe espaço, seja nos seus interiores ou nas relações com as outras formações, para as contradições. Além disso, se considerarmos o atravessamento discursivo que ocorre devido ao interdiscurso, concluímos que a contradição é, assim, inevitável.

Analisemos, então, as três últimas sequências a seguir:

SD13- 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? (P)

SD14- 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. (A)

SD15- 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. (A)

Verificamos na sequência 13 que o professor também enuncia sobre a experiência no exterior e não se inscreve no discurso de lugar mais apropriado, em que o falante nativo, considerado por muitos o modelo ideal legitimaria o saber do falante da LE. Pontuamos isso, pois sabemos que alunos e professores constroem em seu imaginário uma figura do nativo como aquele que é fluente por excelência e que, portanto, seria um modelo a ser seguido. Na ilusão de completude que lhes é inerente, muitos alunos até imitam (principalmente no que diz respeito à pronúncia) o nativo, assegurando a ele um lugar de detentor do conhecimento, do domínio absoluto da língua. No entanto, o que o professor deixa revelar é que uma experiência no exterior, e, por conseguinte, o contato com o nativo, não asseguraria a ninguém, nem ao professor, um maior conhecimento da língua. Apesar de não negligenciar que o vocabulário poderia ser melhorado, ele acaba por enunciar que outro país não ajudaria a estudar a língua. Questionamos-nos, nesse momento da discussão, se o professor remete-se aqui exclusivamente à gramática, uma vez que aponta que o vocabulário poderia ser aprimorado (“conhecendo mais palavras”). Acreditamos que novamente o efeito de sentido é a forte inscrição no discurso segundo o qual a gramática é mais importante para se saber uma LE.

Importante notar como a sequência 13 do professor e as sequências 10 e 14 da aluna encontram-se intimamente relacionadas pelo interdiscurso que as perpassa. Ambos, professor e aluna, nas três sequências mencionadas, não se inscrevem no discurso do nativo e nem da experiência em outro país como fundamentais para fluência.

O que notamos frequentemente são discursos, inclusive advindos dos professores, que a experiência no exterior e, além disso, o contato com o falante nativo teria um papel decisivo no desenvolvimento linguístico do aluno e/ou professor. Essa discursividade é considerada, inclusive, como base e critério de avaliação de professores de inglês, em especial, em institutos de idiomas, nos quais a vivência em outro país contribuiria para legitimar o conhecimento e uso da LI.

Todavia, a discursividade aqui construída apaga a experiência no exterior, negando-a como essencial, para continuar colocando a supremacia no conhecimento gramatical, tanto nos dizeres da aluna como nos do professor. Nos dois depoimentos, notamos o apagamento do nativo. Isso é incomum nos discursos sobre ensino e aprendizagem de LEs. Assim, os dizeres enunciados nos dois depoimentos deixam escapar outros sentidos e o nativo não aparece como um bom exemplo, como um modelo a ser seguido, como figura de falante ideal. Há o entendimento que o nativo erra, não é completo e que, apesar de saber se comunicar bem e enunciar na LI, não fala tão corretamente como seria ideal no imaginário de um sujeito inscrito no conhecimento gramatical como inequívoco, um sujeito que acredita que precisa aprender essa gramática para ser fluente.

Mais uma vez, a contradição mostra-se constitutiva do discurso, já que ao tentar enunciar sobre a fluência (em um ideal em que a gramática não é primordial, pois sabê-la não assegura bom uso da LE), os enunciadores acabam por se inscreverem na ilusão de completude por meio da gramática.

Na última sequência, a de número 15, a aluna enuncia sobre seu entendimento sobre fluência, ou seja, o que seria possuir uma competência oral na LI. Ao enunciar, a aluna revela sua inscrição gramatical, mas também sua preocupação lexical, por isso vincula o bom uso da língua com o uso da gramática e do vocabulário. Quando a aluna pontua a habilidade fala, ela inscreve-se na discursividade da abordagem comunicativa, na qual estuda. Embora tente ponderar a relação gramatical e lexical, ao pontuar que é preciso praticar (e falar a LI) deixa escapar novamente a discursividade do ensino comunicativo, cujo lema relaciona-se com a ideia de que é falando/praticando que se aprende a falar, e consequentemente, será possível tornar-se fluente. Entretanto, a contradição em relação à fala e ao discurso da prática revela-se quando mais uma vez a aluna menciona os “erros”, fazendo referência exclusivamente a erros gramaticais, visto

que logo em seguida ela enuncia a necessidade de “se corrigir e conhecer mais sobre essa gramática”. Assim, não seria simplesmente praticar e melhorar a fala para alcançar fluência, no imaginário da aluna isso não seria possível se a prática e as tentativas de comunicação estivessem desvinculadas da preocupação com o acerto, com o uso correto da gramática, em que os erros não aconteceriam. Novamente, por meio do processo de denegação (ao culpar a gramática pela falta de fluência), revela-se uma contradição.

Enfim, notamos, a contradição constitutiva dos enunciadores nos depoimentos: o sujeito por querer ser completo inscreve-se em uma ilusão de completude que acaba por denunciar quão importante a gramática seria, quando, a anterioridade discursiva (da própria discursividade da abordagem comunicativa usada no instituto de idiomas, por exemplo), revela que se almeja uma competência oral, de preferência desvinculada dos arranjos gramaticais supostamente considerados fundamentais para se ter uma boa comunicação e alcançar a fluência. Como sabemos o sujeito da AD é incompleto, pois é o sujeito do desejo e da falta. Aqui, verificamos que a falta da fluência acabou sendo representada pela ausência do conhecimento da gramática e suas regras.

Considerações finais

Ao propormos realizar nossas considerações finais acerca da análise realizada nesse texto, vale reiterar que circunscritos teoricamente no campo da AD, entendemos o sujeito como um sujeito do desejo (desejo de domínio de uma LE, por exemplo) e da falta (a ele sempre falta algo). Assim, o sujeito vive a tensão entre o desejo de ser completo, mas sempre esbarra em sua incompletude. Além disso, o entendimento de que discurso é, na verdade, com base em Pêcheux (2009) efeito de sentidos entre interlocutores é imprescindível para pensarmos como as discursividades sobre a fluência, o papel da gramática, do professor, da experiência no exterior, do contato com o falante nativo, entre outros, são construídas.

Ao pontuar o discurso, inevitável é relacioná-lo com outros, ou seja, a formação de um ocorre na relação com o outro. Por isso, o interdiscurso perpassa em nossa análise as sequências discursivas. Pensemos, por exemplo, como os alunos se espelham em seus professores e, por conseguinte, como se inscrevem nas mesmas FDs a partir das quais enunciam sobre o que seria saber a LI, quais seriam os melhores caminhos e estratégias para tanto, bem como o papel da gramática nesse processo. No entanto, por meio da

inscrição em tais discursividades, como fizeram o professor e aluna de nosso recorte para análise, eles estão

Perpetuando a representação escolar segundo a qual aprender uma língua significa assimilar formas (orais ou escritas) – ou seja, codificar pensamentos – ainda, que essas formas estejam vinculadas a uma situação possível de comunicação, quando aprender uma língua estrangeira significa conhecer o significado de cada palavra (estudo do vocabulário) fora do contexto histórico-social, e portanto, ideológico, homogeneizando o que é por natureza heterogêneo, ou seja, abafando a heterogeneidade da linguagem, resultando da interdiscursividade resultante de todo e qualquer ato de fala (ou escrita). (CORACINI, 2003b, p. 156).

Compactuamos com a autora citada acima, pois quando tais representações são perpetuadas ocorre a estabilização de certos sentidos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da LI, em especial, no âmbito de institutos de idiomas que utilizam a abordagem comunicativa. E uma estabilização de sentidos acaba por cristalizar ideias, como a de que tais institutos são os lugares ideias para se aprender uma LE. No entanto, a partir dessa cristalização outras daí advêm.

A partir das sequências discursivas analisadas podemos verificar como os dizeres, do professor e da aluna, revelam a denegação e o esquecimento como mecanismos enunciativos. Entendemos que a negação coloca em conflito duas vozes advindas das discursividades dos sujeitos desse recorte de pesquisa: uma segundo a qual a gramática é fator que assegura a fluência e outra, contraditoriamente, segundo a qual o mais importante é se comunicar/falar. Entretanto, por meio das sequências foi possível observar como uma voz parece sobrepor e misturar-se a outra por vezes. Isso denota a contradição inerente a todo e qualquer sujeito, e consequentemente, a toda e qualquer discursividade.

É por meio da negação (a gramática não é essencial, mas sem ela não há bom falante) que o sujeito tenta mascarar aquilo que não pode ou quer dizer, tentando nesse caso se inscrever na discursividade da abordagem comunicativa, no entanto algo lhe escapa (a inscrição discursiva gramatical que lhe interpela). Por meio da denegação, a aluna ou o professor acaba por dizer (mesmo achando que está de fato negando). Ao tentar disfarçar seu desejo de dizer, o sujeito que enuncia acaba expressando um sentido, sem no entanto, admitir.

Ao organizar a análise com as sequências advindas dos dois depoimentos aqui selecionados, pensamos em sistematizar as regularidades advindas das discursividades construídas. Ao final, o que percebemos é que nesse *corpus* as regularidades dos depoimentos advêm das contradições. Ou seja, a regularidade é a própria contradição. Por isso, nossa tentativa foi a de observar como a contradição funciona discursivamente como uma regularidade.

Essa contradição foi observada, pois ocorreu por parte dos sujeitos da pesquisa a tentativa de negação de um discurso-outro, o da necessidade da gramática, por exemplo, que acabou sendo uma forma de afirmação desse mesmo discurso. Ou seja, apesar de inscritos em um discurso da abordagem comunicativa da escola, em que as formas de assimilação não estão em primeiro plano quando se trata de fins comunicativos, os sujeitos da pesquisa deixam escapar sua forte inscrição na gramática, considerada como aquela que asseguraria um bom desempenho na LI. Por isso, pensamos que a denegação funciona como um mecanismo enunciativo, pois o sujeito não reconhece um sentido, ou um comportamento seu, mas acaba por revelar por meio das inscrições discursivas que ocorrem, de maneira consciente ou inconsciente. Além disso, foi possível notar apagamentos e esquecimentos nas sequências enunciadas pelos sujeitos.

Sabemos que a abordagem comunicativa têm como foco a habilidade oral, o desenvolvimento da fluência, embora o que notamos, por meio dos depoimentos, é a gramática, o foco na estrutura, apesar da tentativa de um silenciamento desse discurso da gramática, que se deixa revelar nos dois depoimentos. Por isso, pontuamos que nos dois depoimentos há discursividades baseadas em clichês e lugares comuns para falar da LE, o que demonstra o imaginário do professor e da aluna sobre fluência, bem como ressoa imaginários outros.

Referências

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, 2003a, p. 251-268.

_____. Língua estrangeira e língua materna uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003b, p.139-159.

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

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

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.

SANTOS, J. B. C. Uma reflexão metodológica sobre Análise de Discursos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsco Cabral (Org.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

_____. Entremeios da Análise do Discurso com a Linguística Aplicada. In: FERNANDES, C. A. & SANTOS, J. B. C. (Orgs.) **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 187-206.

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

VIEIRA, E. C. **Um olhar discursivo sobre a fluência em Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Estudos da Linguagem. UFG. 2013.