

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

FLUÊNCIA ORAL:

**IMAGINÁRIO, CONSTRUTO E REALIDADE**

NUM CURSO DE LETRAS / LE.

*Vera Lucia Teixeira da Silva*

Campinas - 2000

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE

VERA LUCIA TEIXEIRA DA SILVA

***FLUÊNCIA ORAL: IMAGINÁRIO, CONSTRUTO E REALIDADE***  
***NUM CURSO DE LETRAS / LE***

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação  
Em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos  
da Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas como requisito para a obtenção do  
título de Doutor em Linguística Aplicada na  
Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda  
Língua e Língua Estrangeira.

Orientador:

Prof. Dr. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

Setembro/2000



DE 13C  
 IANADA 7/ UNICAMP  
Si38f  
 Ex. BC/45406  
392101  
☐ ☐ ☒  
 R. B. 11.00  
27-07-01  
 CPD

CMO0158607-4

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
 BIBLIOTECA IEL – UNICAMP

Si38f

Silva, Vera Lucia Teixeira da

Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras /  
 LE / Vera Lucia Teixeira da Silva – Campinas, SP: [s.n.], 2000.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
 Estudos da Linguagem.

1. Imaginário. 2. Realidade. 3. Competência <sup>C.</sup> Comunicativa. 4.  
 Aprendizagem – Avaliação. 5. Língua inglesa – Estudo e ensino –  
 Estudantes estrangeiros. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II.  
 Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da  
 Linguagem. III. Título.

*Assinada*

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Prof. Dr. Angel Humberto Corbera Mori

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Jandyra Cunha

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Campinas, setembro de 2000.

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Vera Lucia Teixeira  
da Silva

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
18, 06, 2001.

*Assinada*

A Deusdedith e Tereza,

A Vitor e Ciro,

A Augusto Guilherme Geisel.

A Jorge, Ana Tereza, Marina e Pedro.

A todos aqueles que, como eu, gostam  
de ensinar.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, pela orientação segura, pela dedicação, e pelas lições de amizade.

À Professora Matilde Virginia Ricardi Scaramucci pelo carinho com que sempre me tratou, pela distinção que sempre me dispensou, e pelas inestimáveis contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos Professores Luiz Paulo da Moita Lopes, Norimar Júdice, Douglas Altamiro Consolo, Angel Humberto Corbera Mori e Maria Jandyra Cunha, aos quais agradeço publicamente mais para saciar minha vaidade.

À CAPES, pelo indispensável apoio financeiro.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro que, ao permitir meu afastamento integral, tornou possível a consecução deste trabalho.

Aos colegas do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores que não se opuseram ao meu afastamento integral, mesmo sabendo que esse fato representaria trabalho extra para todos.

À Maria Del Carmen Fernández Corrales e a todos os funcionários da DCARH/UERJ, por não feito da burocracia um empecilho à realização deste trabalho.

À Fátima Cristina da Silva, que gentil e eficientemente, transcreveu todas as entrevistas.

A Jomar Fernando da Silva que não mediu esforços para editar esta tese.

À Cleuza Maria Espíndola Gonçalves, pelo apoio nas minhas ausências.

A Lucia Rottava, Ana Cláudia Oliveira Rolim e Sandra Gatolin de Paula pelo inigualável companheirismo.

A Maria Luiza Ortis Alvarez e Magali Barçante Alvarenga, pela solidariedade.

Aos professores e formandos sujeitos por terem tornado possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas professores que gentilmente compuseram o *painel de juízes*.

|                                                                  | <b>Pág.</b> |
|------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>S U M Á R I O</b>                                             | <b>13</b>   |
| <b>RESUMO</b>                                                    | <b>17</b>   |
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                | <b>19</b>   |
| <b>CAPÍTULO I. <i>FLUÊNCIA ORAL: CONSTRUINDO UM CONCEITO</i></b> | <b>25</b>   |
| 1.1 <i>Abordagem Comunicativa</i>                                | 27          |
| 1.2 <i>Competência Comunicativa: definições</i>                  | 33          |
| 1.3 <i>Proficiência: o que significa esse construto?</i>         | 43          |
| 1.4 <i>Fluência: O que é?</i>                                    | 55          |
| 1.5 <i>Cultura de aprender/ensinar Inglês-LE</i>                 | 69          |
| 1.6 <i>Crêterios de avaliação de fluência/proficiência oral</i>  | 74          |
| <b>CAPÍTULO II. METODOLOGIA DA PESQUISA</b>                      | <b>81</b>   |
| 2.1. <i>Pesquisa etnográfica no ensino/aprendizagem</i>          | 82          |
| 2.2. <i>Cenário da pesquisa</i>                                  | 87          |
| 2.3. <i>Perfil dos sujeitos</i>                                  | 88          |
| 2.4. <i>Instrumentos de coleta de dados</i>                      | 89          |
| 2.4.1 <i>Questionário</i>                                        | 90          |
| 2.4.2 <i>Entrevista</i>                                          | 91          |
| 2.4.3 <i>Exame de Proficiência Oral</i>                          | 92          |
| 2.4.4 <i>Painel de Juizes</i>                                    | 95          |
| 2.4.5 <i>Fontes Documentais</i>                                  | 96          |
| 2.5 <i>Procedimentos de Análise</i>                              | 97          |
| 2.6 <i>Estudo-Piloto</i>                                         | 97          |

|                                                                                                             | <b>Pág.</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>CAPÍTULO III: FLUÊNCIA ORAL: IMAGINÁRIO E REALIDADE</b>                                                  | <b>113</b>  |
| 3.1 Do construto à realidade:                                                                               | 114         |
| (a) O perfil dos formandos sujeitos e suas crenças com relação ao ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira | 115         |
| (b) Perspectivas dos sujeitos (professores e formandos) quanto à noção de <i>fluência oral</i>              | 128         |
| (c) Perspectivas dos sujeitos da pesquisa quanto à avaliação de <i>fluência oral</i>                        | 153         |
| 3.2 Exame de <i>proficiência oral</i> : desempenho dos formandos                                            | 159         |
| <b>CONCLUSÃO E SUGESTÕES</b>                                                                                | <b>169</b>  |
| <b>SUMMARY</b>                                                                                              | <b>177</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                                                           | <b>179</b>  |
| <b>ANEXOS</b>                                                                                               | <b>197</b>  |
| Anexo 01. Questionários                                                                                     | 199         |
| Anexo 02. Exame de <i>proficiência oral</i>                                                                 | 203         |
| Anexo 03. Grade de critérios                                                                                | 209         |
| Anexo 04. Fontes documentais                                                                                | 215         |
| Anexo 05. Anúncios de jornais                                                                               | 229         |

## RESUMO

A presente tese investiga a cognição da *fluência* em Inglês-LE entre formandos do curso de Letras. Era preciso delimitar os significados de *fluência oral* compartilhados por alunos e professores e cotejá-los com a literatura da área para saber se o curso em foco vem desempenhando a contento o seu papel de formador de professores oralmente fluentes. Para tanto, tornou-se indispensável partir da descrição que diferentes autores fazem de *competência comunicativa*, de *fluência oral* e de *proficiência oral*, tendo ficado clara a dificuldade em se definir tais conceitos.

A pesquisa teve caráter etnográfico e foi conduzida numa unidade de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro voltada exclusivamente para a formação de professores. Os sujeitos da pesquisa foram formandos e professores do referido curso.

Da análise dos dados depreende-se que, de fato, os alunos não exibem *fluência oral* compatível com o que é estabelecido como necessário, e que o curso de Letras em questão não vem cumprindo satisfatoriamente o seu papel de formador de professores oralmente fluentes em Língua Estrangeira (Inglês). Não há preocupação com o desempenho oral, seja no planejamento, seja na prática escolar, o que pode ser atribuído à tradição. Além disso, há o problema da cultura de aprender inglês no Brasil. Imagina-se que aprender inglês é conhecer sua gramática e vocabulário. Assim, se tivermos acesso a essa cultura, é possível

encontrar formas de aprimoramento da *fluência oral* dos alunos não só pela inclusão no currículo de disciplinas que privilegiem atividades orais como também pela adoção de uma metodologia centrada no aluno.

## INTRODUÇÃO

Esta tese aborda a cognição da *fluência oral* em um curso de Letras. Trata-se não só de um esforço para delimitar o conceito a partir da literatura da área e das perspectivas dos graduandos e seus professores, mas também para propor encaminhamentos dos problemas que impedem um melhor desempenho oral da parte de professores brasileiros de Língua Estrangeira (Inglês)<sup>1</sup>, contribuindo assim para o aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem de linguagem oral em língua estrangeira, o que efetivamente se propõe ao final, no Capítulo III e na Conclusão desta pesquisa.

Assim, neste trabalho, investiga-se como o Curso de Letras vem desempenhando o papel de formador de professores no que diz respeito à *fluência oral*, e indaga-se se os alunos desse curso conseguem atingir um nível estabelecido como adequado a um formando, futuro professor de Inglês dos ensinos fundamental e médio, como se verá adiante.

É fato notório, admitido de forma recorrente, e comprovado pela observação desta pesquisadora em sua atividade de docente em escolas de idiomas, em escolas públicas de ensino médio, em faculdade particular e atualmente na Universidade pública, que um grande número de professores de ensino fundamental e médio, e até mesmo professores universitários, ministra aulas de

---

<sup>1</sup> Citando Stern (1987), o termo *língua estrangeira* pode ser considerado, de forma subjetiva, como uma língua que não é a L1 ou, objetivamente, como uma língua que não tem status legal dentro do território nacional.

língua estrangeira em língua materna por não serem capazes de ou se sentirem inseguros em sustentar uma aula na LE. São freqüentes as reclamações por parte de alunos sobre essa falta de *fluência* de seus professores, fato que os levaria a abordar a gramática e a leitura preferencialmente, praticamente excluindo as atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão oral. Conforme assinalam os alunos em seus depoimentos, ao fazer uso excessivo da língua materna, os professores tornam a sala de aula em lugar árido, inadequado ao desenvolvimento da *fluência oral*. Assim sendo, com raríssimas exceções, alunos com vários anos de estudo sistemático e ininterrupto de língua inglesa não conseguem ir além do desempenho de algumas poucas ações na língua-alvo, como as de cumprimentar, despedir-se, ler em voz alta. Raramente conseguem fazer uso da língua em tarefas mais complexas, como as de explorar idéias e tópicos.

Esta é uma preocupação evidenciada em trabalhos de vários estudiosos brasileiros, os quais chamam a atenção para pontos tais como: a existência de um número acentuado de professores de inglês que não exhibe *fluência oral*; o fato de o mercado vir exigindo cada vez mais um aprimoramento dos profissionais na *fluência oral*; a ausência de treinamento adequado na habilidade oral. Não há dúvida de que esses professores se beneficiariam muito de um desenvolvimento nessa habilidade, de vez que a *fluência oral* é fundamental para se estimular a confiança do aprendiz. Afinal de contas, o professor é sempre tido como modelo. Além disso, usar a língua oral adequadamente deve fazer parte da bagagem profissional do professor de LE. Releva notar que como o Inglês é língua

estrangeira no Brasil, o professor torna-se, sem dúvida, uma das maiores, possivelmente a principal, fonte de *insumo* de inglês para os aprendizes dessa língua. (Amarante, 1990:58-59; Souza, 1982:59; Consolo, 1991, 1994:25, 1996 e Cabral dos Santos, 1993).

Um dado importante a complicar a investigação é o descompasso às vezes observado entre o imaginário do que seja aprender a falar inglês e a realidade desse aprendizado, sobretudo na sala de aula. Essa diferença se evidencia na construção do conceito de *fluência oral*, a partir da literatura e da pesquisa de cunho etnográfico empreendida aqui com o objetivo de determinar quais os significados de *fluência oral* compartilhados pelos alunos e professores do curso escolhido para o estudo. Foram formuladas com o intuito de obter evidências desse estado de coisas então as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Que conceito os discentes e docentes do curso de Letras, sujeitos da pesquisa, têm do que seja ser oralmente fluente em LE (Inglês)?

b) Como relacionar, no plano teórico, a cognição de *fluência* por atores de um curso de Letras com os níveis reais de desempenho dos alunos formandos?

c) Que nível de *fluência oral* em LE (Inglês) exibem os formandos, sujeitos da pesquisa, ao final do curso, em relação à sua própria idealização, a dos professores, e a um exame de *proficiência* de base comunicativa?

O texto está dividido em três capítulos.

No Capítulo I, dedicado à fundamentação teórica, apresenta-se a justificativa para a escolha do tema, delineando-se a estruturação da investigação. O capítulo é subdividido em seis seções. Nas três primeiras, conceituam-se as noções interconectadas de *competência comunicativa*, de *proficiência* e de *fluência*. Na quarta seção, salienta-se a importância do *movimento comunicativo* para a valorização da língua oral. A quinta mostra em que medida algumas crenças e mitos sobre como ensinar/aprender uma LE criam expectativas ilusórias em alunos e até mesmo em professores, afetando negativamente o desenvolvimento da *fluência oral*. Na sexta e última seção, discutem-se os critérios existentes na literatura utilizados para a avaliação da *fluência oral*.

O Capítulo II, dedicado à descrição da metodologia utilizada na pesquisa, contém uma discussão sucinta das ações, dos sujeitos e da natureza da pesquisa etnográfica no ensino/aprendizagem de línguas. Nesse capítulo é descrito o perfil dos sujeitos, realçando seus aspectos peculiares. Nele é caracterizado o cenário da pesquisa, são relacionados os instrumentos usados na coleta de dados, definindo-os, e arrolados os procedimentos utilizados na análise.

No Capítulo III são apresentados e discutidos os dados trazidos como evidências na tese. Este se constitui no mais denso dos três capítulos, concentrando a análise das questões alicerçadoras da *fluência* enquanto

imaginário e *construto* teórico, iluminadas pelas evidências levantadas e discutidas em torno das perguntas formuladas no capítulo introdutório.

Na Conclusão retomam-se os principais produtos da reflexão teórica, orientada pelas perguntas de pesquisa, e encaminham-se possíveis linhas de ação para a renovação da prática voltada para a *fluência* no ensino de LE no âmbito do curso de Letras.

## CAPÍTULO I

### ***FLUÊNCIA ORAL: CONSTRUINDO UM CONCEITO***

Durante longo tempo neste século, pelo menos até os anos sessenta, o ensino de língua estrangeira concentrou-se mundialmente na língua escrita, a qual era tida como língua da literatura e da erudição. Qualquer estudante de LE com instrução formal, conseqüentemente, deveria ter acesso à literatura no idioma original. Provavelmente pelo fato de todos sermos capazes de falar, a língua oral nem sempre foi considerada uma habilidade maior, e sim uma forma popular de expressão “natural” que usava o pouco prestigiado registro coloquial (Brown e Yule, 1983).

A língua oral tardou a ser valorizada, não lhe sendo atribuída na sala de aula a mesma importância conferida à escrita. Era como se a língua escrita tivesse vida autônoma em relação à linguagem oral, como se esta não tivesse antecedido àquela; como se um código não tivesse decorrido do outro (Júdice, 1997:39; Marcuschi, 1995:01). O estabelecimento teórico da autonomia da oralidade e de letramento (com efeitos cognitivos de apreensão do mundo com base na escrita facultada em grande parte pela escolarização contínua) ajudou na separação do oral e do escrito. A tecnologia da escrita e o comando da “economia da escrita” foi se valorizando como a grande meta da escola ao longo do século.

No entanto, cumpre assinalar que a língua oral é, sem dúvida, um dos veículos mais importantes para a condução de negócios, para o avanço profissional; enfim, para a socialização e que para isso habilidades mais aperfeiçoadas são necessárias na escolarização. Sem contar que conversar é uma ocupação das mais prazerosas. Gastamos horas conversando, contando estórias, ensinando, discutindo, e, por que não, falando sozinhos (Bygate, 87:vii; Levelt 1989:xii).

Daí a importância da *abordagem comunicativa*, a partir da qual a língua oral passou a ser vista não apenas sob o ponto de vista de suas estruturas (gramática e vocabulário), mas também em termos das funções comunicativas (Allen e Widdowson, 1978:124; Littlewood, 1981:01; Berns, 1984:04; Neves, 1996:69). A *abordagem comunicativa*, a qual passou a ter maior difusão no ensino/aprendizagem de LE a partir de meados dos anos 1970, é uma filosofia de ensinar que pretende auxiliar o aprendiz a ser capaz de usar a LE de forma adequada em relação a um determinado contexto social; a negociar significados com falantes-usuários da LE.

Nesse contexto, a língua oral passou a ser valorizada como meio de expressão. A ênfase, até então na ilustração de pontos gramaticais em pseudo diálogos “naturais” e no ensino da pronúncia, deslocou-se para a busca da *fluência oral*, diversificando-se o uso de estratégias específicas para a aquisição da *fluência* (Guillot, 1999).

Em vista da incompleta regularização e da confusão entre os conceitos de *competência comunicativa* e *proficiência*, e às vezes, entre os de *proficiência oral* e *fluência oral*, busca-se daqui para frente delimitar melhor os sentidos em que esses conceitos são tomados na literatura e neste trabalho, atentando-se para as peculiaridades da “cultura de ensinar/aprender Inglês-LE” no Brasil, a partir do que serão analisados critérios e objetivos de avaliação da *fluência oral*. Essa discussão poderá propulsar a construção de um conceito de *fluência* mais explícito e relevante para nossas universidades formadoras de futuros professores de línguas.

### 1.1 Abordagem Comunicativa

Desde o tempo em que preponderava o ensino do Latim (idioma de comunicação da Igreja e das cortes, dos negócios públicos, das relações internacionais, dos textos filosóficos, literários e científicos) entre os séculos XV e XVI ao inglês de hoje, o idioma mais estudado no mundo moderno, a aprendizagem de uma língua estrangeira constituiu sempre uma preocupação prática (Richards e Rodgers, 1986:01).

Não nos surpreende, portanto, a proliferação dos diferentes métodos desde o final do século XIX na busca de um melhor meio para ensinar/aprender um idioma estrangeiro.

A língua oral ganhou espaço no ensino de LE com o “Movimento Reformista” que preconizava o *método direto* inaugurado por Sweet (1899). Os tempos de

Sweet foram revolucionários. Saía-se do chamado *método de gramática e tradução*, totalmente voltado para o ensino da gramática, para um ensino revalorizador da língua oral. A diretriz pragmática do *método direto* é evidenciada no trabalho de Jespersen (1904), o qual, contemporâneo de Sweet, concebia a língua como meio de comunicação. Tal diretriz faz com que o desempenho oral se desprenda da modalidade escrita da língua, o que se constitui num grande passo no desenvolvimento da didática de língua estrangeira. Os seguidores do *método direto* propõem o estudo da L2 sem a intermediação da língua materna ou do latim, e sem passar pela escrita, além de abandonarem a visão da língua estrangeira como simples instrumento veiculador de uma cultura literária ou do puro exercício intelectual, como era o caso do latim e do grego anteriormente. O estudo de línguas estrangeiras passa a ser eminentemente pragmático, máxime pela necessidade emergente da utilização de línguas estrangeiras na comunicação internacional. Essa mesma necessidade motiva o surgimento do *método audiolingual*, o qual serve-se de fundamentos do *método direto* para otimizar seu principal objetivo: a produção oral do aprendiz. Assim, o *método audiolingual*, o qual tem como expoentes os lingüistas Fries (1945) e Lado (1957), retoma o *método direto* e aprofunda seus postulados. Os diálogos compostos para ilustrar pontos de ensino como se estivessem embutidos em situações autênticas da vida quotidiana, assim como os exercícios estruturais, invadem as salas de aula. A dramatização e a repetição dominam o ensino de LE, que foge das explicações gramaticais e do recurso à língua materna como forma de explicitação dos conteúdos e significados das palavras e frases. O aprendiz agora é ator. Ele representa na sala de aula papéis do dia-a-dia. O *método audiolingual* utiliza

sobretudo instrumentos audiovisuais que, por sua vez, contribuem para a produção oral dos aprendizes. Aqui, a escrita, como em todos os outros métodos desde o *natural*, encontra-se em posição secundária (Silva, 1998).

Apesar do avanço que essa mudança de abordagem significou para a época, a língua oral não era ainda reconhecida como instrumento de expressão, o que só vai acontecer mais tarde. Assim é que, na esteira do *método audiolingual*, os anos 1970 vêem surgir a *abordagem comunicativa*. Tal *abordagem* ganha destaque com os trabalhos de lingüistas importantes como Wilkins (1976), van Ek (1977) e Widdowson (1978), e está voltada para a comunicação quotidiana, realçando dessa forma o papel da língua oral. A *abordagem comunicativa* tem dominado o ensino de línguas estrangeiras nas últimas duas décadas (Kumaravedivelu, 1993:12). Não obstante suas múltiplas variações e rótulos, tais como os antigos *método natural* e *método de conversação* (Howatt, 1984), pode-se afirmar que a *abordagem comunicativa* representa a manifestação presente de idéias que vêm se acumulando e preocupando lingüistas aplicados e professores há pelo menos um século. Nos anos 1990, “falar” consolida-se como sinônimo de “conversar”. A conversação é freqüentemente tomada como intercâmbio de informações, como desempenho de funções comunicativas. A fala é interativa; vale-se tanto dos signos verbais quanto dos signos não verbais (Hurley, 1992), tais como gestos, entoação, deslocamento dos falantes no espaço. Na fala, o contexto situacional tem um papel de extrema relevância, como os estudiosos da análise do discurso da linha saxônica têm demonstrado (Halliday e Hasan, 1976; Coulthard, 1977; Cook, 1989; Holborow, 1991, entre outros). Conversar é interagir, é negociar

significados. A língua oral desempenha um papel básico nos eventos comunicativos e, principalmente, nas relações entre seres humanos.

Diversos autores (Brumfit, 1979; Richards e Rodgers, 1986; Littlewood, 1981; Almeida Filho, 1989; Thompson, 1994; Neves, 1996 e Prabhu, 1994), entusiasmados com a nova dimensão dada ao ensino/aprendizagem de línguas, discutiram sobre a *abordagem comunicativa*. Seguem, abaixo, algumas formulações, apresentadas com o intuito de esclarecer o que significou essa nova visão de linguagem para o ensino/aprendizagem de línguas e, principalmente, o avanço que tal abordagem significou para o ensino/aprendizagem da língua oral. É inegável que a *abordagem comunicativa* possibilita ao aluno maior probabilidade de adquirir *competência comunicativa*, necessária ao desenvolvimento da *fluência* em língua oral.

Uma *abordagem comunicativa* do ensino/aprendizagem de LE, destarte, visualiza a língua numa perspectiva mais ampla, ou seja, a língua é vista não apenas a partir de sua estrutura (gramatical e lexical), mas também em termos das funções comunicativas que ela executa em atividades socialmente reconhecíveis. Em outras palavras, a preocupação reside não somente nas formas lingüísticas, mas no que as pessoas fazem com essas formas quando querem se comunicar .

Para a conceituação de *abordagem comunicativa*, releva sublinhar de início seus objetivos. Richards e Rodgers (op.cit.:64-86) identificam dois objetivos, a saber: fazer da *competência comunicativa* o objetivo do ensino de LE; e

desenvolver procedimentos para ensinar as quatro habilidades, de modo tal que não se separe o conhecimento lingüístico da comunicação. É relevante igualmente o que diz Almeida Filho (1989:57) a respeito de como o conceito é empregado. Para esse autor, emprega-se a *abordagem comunicativa*:

*“em situações de ensino e aprendizagem de línguas onde o programa é organizado não somente em termos de elementos gramático-estruturais mas também, e talvez prioritariamente, em termos de como esses elementos estruturais são utilizados para realizar funções comunicativas em eventos de fala, dependendo dos papéis sociais/psicológicos, cenários e tópicos que um grupo de alunos necessite para manejar a língua de maneira apropriada”.*

Não é outra a visão de Thompson (1996:9), ao salientar que a *abordagem comunicativa* é aceita por muitos lingüistas aplicados e professores como a abordagem mais eficaz entre as que estão em uso atualmente. Assim que, com relação ao ensino de L2/LE, a *abordagem comunicativa* está bem estabelecida como o modelo teórico dominante. Prabhu (1994:1-4), em artigo sobre a questão do ensino comunicativo de línguas ressalta que a expressão “abordagem comunicativa” passou a ter significados diferentes para pessoas diferentes, tornando difícil adotar-se uma única linha de pensamento e submetê-la a uma discussão profissional produtiva. Para ele, há pelo menos três argumentos distintos em circulação: primeiro, “ensinar para a comunicação” (“teach for communication”): o aluno tem muito conhecimento “declarativo”, mas pouco conhecimento pragmático ou “procedimental”, isto é, o conhecimento não está suficientemente automatizado a ponto de ser espontaneamente usado numa situação de comunicação real; segundo, “ensinar como comunicação” (“teach as

communication”) : consiste em fazer o aprendiz usar as formas da língua nas situações sociais onde estas são apropriadas; terceiro, “ensinar através da comunicação” (“teach through communication”): esta forma de ensinar não está calcada em estruturas ou vocabulário, mas sim no significado. Criam-se, na sala de aula, situações tão próximas quanto possíveis da aquisição natural, não dirigida, na tentativa de fazer com que o conhecimento adquirido se torne implícito. Para Prabhu é este terceiro tipo de ensino que pode ser verdadeiramente chamado de comunicativo, uma vez que a troca de significados é central ao processo de comunicação. Simultaneamente, há uma preocupação consciente com o significado e uma preocupação subconsciente com as formas e regras da língua, característica central da comunicação real.

Não resta dúvida de que, com a *abordagem comunicativa*, definitivamente a língua oral é de novo um meio de expressão com valor comunicativo próprio. A oralidade realiza ações sociais as quais o letramento produzido pela escrita não se sobrepõe. A pronúncia, tão prestigiada até os anos setenta, com grande empenho em que os aprendizes pronunciassem “como os nativos”, é vista aqui como relevante apenas se for importante para a comunicação. O ideal da pronúncia como a do nativo já não é meta. Busca-se a *fluência oral* em linguagem adequada, diversificando-se o uso de estratégias específicas para a aquisição da mesma.

## 1.2 *Competência Comunicativa*: definições

Não é possível falar-se em *fluência oral* sem antes conceituar *competência comunicativa*. Isto porque a *fluência oral* é a própria *competência comunicativa* em uso. No contexto deste trabalho, o conceito de *competência comunicativa* engloba *competência* e *desempenho* (assim como em Hymes, Stern, Savignon, Rea e entre os comunicativistas como Widdowson e Munby). Não há como, na prática, separar *competência* de *desempenho*, uma vez que a primeira se constitui num sistema abstrato e, como tal, só é percebido através do *desempenho*. A *competência* pode ser definida, portanto, como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo (aquilo que eu conheço e me permite “fazer”) e o *desempenho*, por sua vez, como alguma coisa que esse indivíduo “faz” com esse conhecimento (aquilo que eu “faço”), conhecimento este que compreende regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente.

O termo *competência* tem-se constituído num dos mais confusos e controvertidos, tanto na Lingüística quanto na Lingüística Aplicada. Passados quase trinta anos do despontar do *movimento comunicativo*, ainda hoje se busca uma normalização ou consensualidade para o termo. Não é raro que os autores o utilizem com sentidos diferentes sem se darem conta do fato. Assim, tornou-se muito difícil estabelecer com precisão o que tal termo significa (Taylor, 1988:148; Hymes, 1979; Savignon, 1971; Canale e Swain, 1980; Canale, 1983; Stern, 1987;

Spolsky, 1973, 1989; Widdowson, 1989; Bachman, 1990, 1991; Almeida Filho, 1997; Consolo, 1999; Alvarenga, 1999).

Um dos motivos da confusão foi a tentativa de diversos autores de adaptar o conceito de *competência* a seus próprios propósitos ou a seu campo de atuação, conforme assinala Munby (1978:15-16), afastando-se da definição clássica proposta por Chomsky (1965), segundo a qual *competência* significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, e *desempenho* o uso real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotômica, sem qualquer preocupação com a função social da língua.

Antropólogo de formação, Hymes (1979) foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de *competência*. Ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para Hymes, não é bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir *competência* se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Deve-se a Hymes (1978) igualmente, a ampliação do conceito de *competência* para incluir a idéia de “capacidade para usar”, unindo desta forma as noções de *competência* e *desempenho* que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky em 1965. A partir de Hymes, e aparentemente inspirados por ele, vários autores enfrentaram a difícil tarefa de conceituar

*competência comunicativa*. Cumpre, portanto, resumir o entendimento de alguns desses autores e firmar nossa posição para este trabalho.

Savignon (1972b:8-9), procurando dar um cunho menos teórico, mais pedagógico e mais aplicado ao conceito, salienta que a *competência comunicativa* de um falante está condicionada ao conhecimento de um amplo vocabulário, de vários itens sintáticos e de aspectos paralingüísticos e sinestésicos da língua-alvo. Somente assim um falante é capaz de atuar com sucesso num contexto eminentemente comunicativo.

Canale e Swain (1980:28-31) oferecem um arcabouço teórico para a descrição dos diferentes tipos de *competência*. O modelo desses autores, com a revisão procedida por Canale (1983), representou um grande avanço, dominando a área de avaliação de ensino/aprendizagem de L2/LE durante uma década. O modelo final desses autores inclui quatro tipos de *competência*, a saber:

a) *competência gramatical*: implicando o domínio do código lingüístico, a habilidade em reconhecer as características lingüísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;

b) *competência sociolingüística*: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação do qual nos fala Hymes, citado acima;

c) *competência discursiva*: dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor; e

d) *competência estratégica*: como a *competência comunicativa* é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

Para Canale e Swain, os alunos só adquiririam *competência comunicativa* se ficassem expostos, de maneira uniforme, a essas quatro formas de *competência*.

O objetivo desses dois autores, segundo Freire (1989:8-9), era o de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para uma grade curricular e prática de sala-de-aula.

A noção de *desempenho* embutida no conceito de Hymes através da expressão “capacidade para usar” não aparece no modelo de *competência comunicativa* proposto por Canale e Swain. A “capacidade para usar” de Hymes corresponde ao que esses autores chamam de *desempenho comunicativo*, traduzido na realização e interação das competências mencionadas em seu modelo, na produção e compreensão dos enunciados.

As “estratégias de enfrentamento”, todavia a que se referem Canale e Swain ao descreverem o que chamam de *competência estratégica*, não incluem

conhecimento, e sim, capacidade para participar da interação. E onde estão essas duas noções senão no campo do *desempenho*?

Neves (1996:73), preocupada em examinar o desenvolvimento da *competência comunicativa* na LE para que o aprendiz seja capaz de exercer a função de tradutor e intérprete, lembra que tanto Halliday (1973) quanto Widdowson (1978) deram contribuições importantes para o desenvolvimento do conceito de *competência comunicativa*. Halliday adiciona a noção de funções da linguagem, preocupado que estava com o contexto da situação. Já Widdowson (op.cit.) faz a distinção entre regras gramaticais (“usage”) e uso (“use”), chamando a atenção para o fato de que tanto regras gramaticais (“usage”) como habilidade de comunicação (“use”) têm que estar em constante associação para que se desenvolvam as habilidades de interpretação subjacentes.

Um outro ponto a complicar a compreensão do conceito de *competência comunicativa* foi a confusão que se estabeleceu com a noção de *proficiência*, conceito que será mais amplamente discutido na seção seguinte. Stern (1987:344), em contexto de ensino/aprendizagem de línguas, identifica *competência* com *proficiência* ao assinalar que “entre diferentes aprendizes, em diferentes estágios de aprendizagem de L2/LE, a competência ou proficiência vai do zero à “proficiência do nativo”. Para ele, *competência* é um conceito dinâmico e não estático, no que difere de alguns autores que acompanharam Chomsky mantendo a dicotomia clássica entre *competência* e *desempenho*.

Uma interessante observação no sentido de desfazer a confusão é a de Taylor (op.cit.:166-167) que salienta que toda a controvérsia em torno da definição de *competência comunicativa* advém do fato de os lingüistas aplicados confundirem *estado* com *processo*. Para esse autor, Stern está claramente ligando *competência* a uso da língua e confundindo *estado* e *processo* e, dessa maneira, tornando o conceito de *competência* ainda mais controvertido e distante daquele proposto por Chomsky. Para Taylor, *competência* é um conceito estático. Como o ensino/aprendizagem de línguas, principal campo de atuação daqueles profissionais, envolve *processo*, estabeleceu-se a confusão. Por isso, Taylor propõe que o termo *competência comunicativa* seja substituído por *proficiência comunicativa*. A *proficiência* designaria a capacidade de usar a *competência*. *Desempenho* teria a ver com o que é feito quando a *proficiência* é demonstrada. Para Taylor, *competência* é um conceito estático. *Proficiência* não. A *proficiência* admite níveis e seria, assim, um conceito relativo.

Fontão do Patrocínio (1995:18), numa releitura do conceito de *competência comunicativa*, chama a atenção para o fato de que “a área de aprendizagem de línguas não lida apenas com a *proficiência*, mas também com o conhecimento subjacente a essa *proficiência*”. Para essa autora, a mera troca terminológica sugerida por Taylor não põe fim à polêmica.

Da mesma forma que Canale e Swain (op.cit.), Bachman (op.cit.:81) também oferece algo mais do que uma definição para o que seja *competência comunicativa*: um arcabouço teórico. Ele parte do modelo de Canale e Swain e o

amplia, na medida em que tenta caracterizar os processos através dos quais os seus vários componentes interagem não só entre si mas com o contexto no qual o uso da língua se dá, o que caracteriza o uso comunicativo da língua. Não se pode esquecer de que o modelo de Bachman surgiu dez anos depois daquele primeiro proposto por Canale e Swain, referido acima. Dez anos significam mudanças, pesquisas, discussões. Daí ter surgido um modelo mais completo, mais sofisticado, como se verá nos três parágrafos seguintes.

Bachman afirma que a capacidade para usar uma língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Para Bachman, *competência* abarca conhecimentos específicos que são usados na comunicação. O modelo que concebeu inicialmente compreendia os seguintes conhecimentos:

- a) *competência lingüística*, subdividida em *organizacional* e *pragmática*;
- b) *competência estratégica*, que tem a ver com o conhecimento sociocultural, o conhecimento real do mundo; e
- c) *mecanismos psicofisiológicos*, os quais dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na real produção da língua como um fenômeno físico.

Mais recentemente, no entanto, Bachman (1991:683) reviu seu modelo e operou nele algumas alterações. Primeiramente, o que chamava de *competência* passou a se denominar “conhecimento”. Em nota de rodapé argumenta que o

termo *competência* traz consigo uma grande e desnecessária bagagem semântica, e por isso não é mais tão útil como conceito. Assim sendo, saber usar uma língua tem a ver com “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados.” O esquema abaixo dá uma idéia dessa concepção de Bachman.

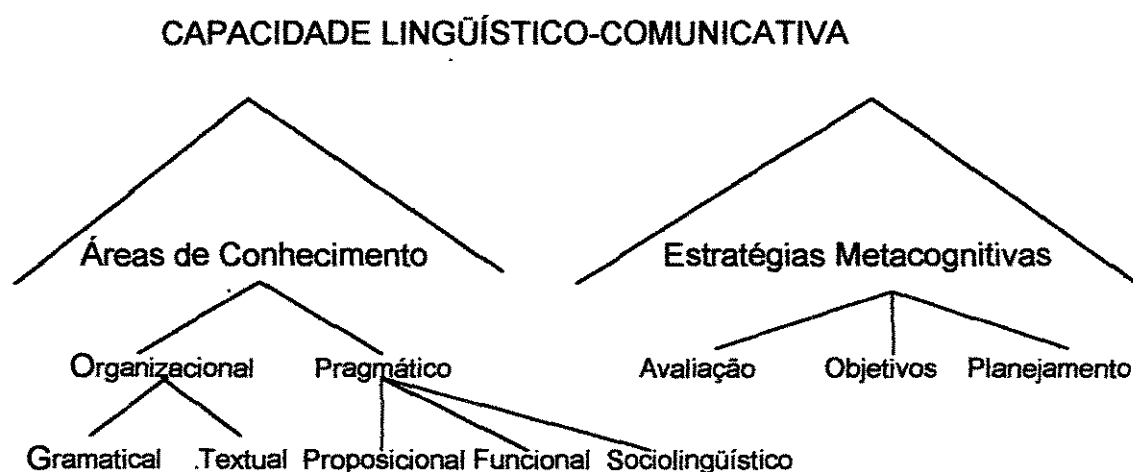


Fig. 1 - Retirado e traduzido de Bachman, Lyle F. “What does language testing have to offer?” In: *TESOL Quarterly*, 25 (4), 1991.

Assim, usar uma língua abarca conhecimento *organizacional* e *pragmático* dessa língua, e estratégias *metacognitivas*. O conhecimento *organizacional* determina como os textos oral e escrito se organizam, e o *pragmático*, como os enunciados/frases, intenções e contexto se relacionam para produzir significado. O *organizacional*, por sua vez, se subdivide em *gramatical* (relativo a como os enunciados e frases individuais se organizam) e *textual* (relativo a como os enunciados e frases se organizam para formar textos inteligíveis). O *pragmático* se subdivide em: *proposicional* referente ao conteúdo proposicional (determinando

como os enunciados/frases estão relacionados); *funcional* referente às funções da linguagem (determinando como enunciados/frases estão relacionados às intenções dos falantes); e *sociolingüístico* referente ao uso da língua (determinando como enunciados/frases estão relacionados às características do contexto). As estratégias metacognitivas compreendem *avaliação* do falante (determinando o desejo de se alcançar um objetivo X e o que é necessário para alcançá-lo); *objetivos* que têm em vista (definindo o que quer alcançar e o efeito no interlocutor); e *planejamento* que realiza antes de emitir o enunciado em mente (definindo como usar aquilo que tem).

Almeida Filho (1993, 1997, 1999) também se dedicou a essa questão na tentativa de explicitar o que é gerado pelo trabalho comunicativo no ensino/aprendizagem de uma nova língua. Ao definir comunicação como uma forma de interação social onde ocorrem demonstrações de apresentação pessoal, conjugadas ou não a casos de construção de conhecimento e troca de informações, esse autor concebe a comunicação verbal não como um simples processo lingüístico, mas como um processo mais complexo, exigindo dos envolvidos uma *competência comunicativa* que, por sua vez, depende de outras competências e conhecimentos. Essa *competência comunicativa* inclui o *desempenho* do participante, desempenho este dependente do seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis.

Ao conceituar *competência comunicativa*, Almeida Filho (1997:56) retoma as definições anteriores e as resume de maneira abarcadora e objetiva. A decisão de englobar as noções de *competência* e *desempenho* sob a expressão *competência comunicativa* é útil na medida em que o lugar que o *desempenho* deve ocupar fica, de uma vez por todas, determinado. Abaixo, a definição do autor:

*“Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (Hymes, 1972) mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.”*

No contexto desta tese, o conceito de *competência comunicativa* parte da definição acima e inclui: as noções de conhecimento do mundo (conhecimentos gerais e conhecimentos específicos sobre assuntos, tópicos e áreas) e de *competência*, no seu sentido clássico, Chomskyano; e componentes afetivos (emoção, paixão, cólera, ansiedade, etc.), reunindo especialmente a contribuição de Hymes (1972), Canale e Swain (1980); Canale (1983); Bachman (1990, 1991) e Almeida Filho (1993) resenhados acima.

## REPRESENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

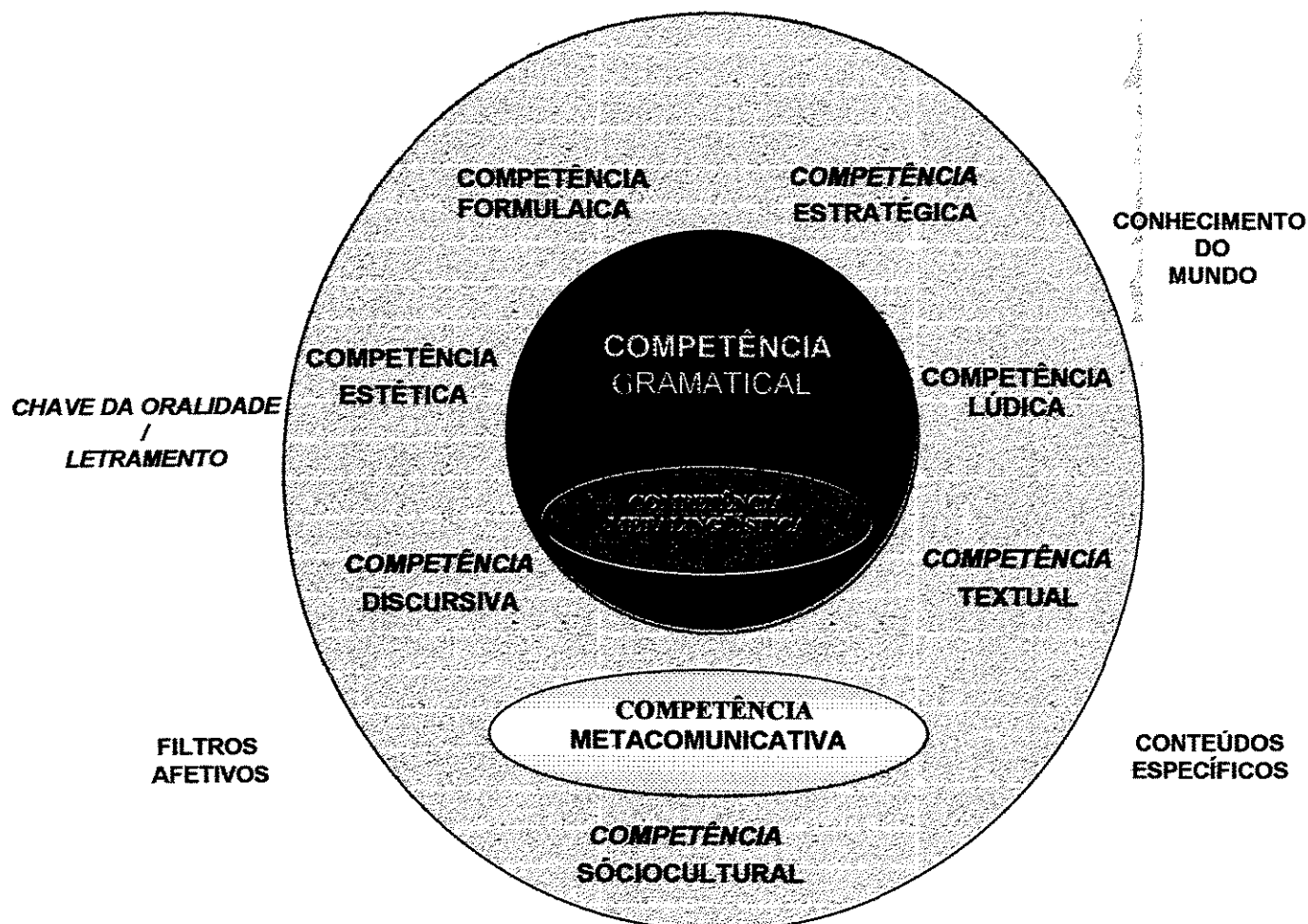


Fig. 2 – Representação da Competência Comunicativa

### 1.3 *Proficiência* : entendendo o *construto*

Resulta sempre bastante árdua a tarefa de tentar definir *proficiência*, seja ela relacionada à habilidade oral, seja ela relacionada às habilidades de ler, escrever ou entender. A primeira dificuldade está relacionada à indistinção, como vimos acima, entre *competência comunicativa* e *proficiência*. A segunda dificuldade diz respeito ao fato de que até recentemente, isto é, até o advento do *movimento*

*comunicativo, proficiência* em LE significava o conhecimento demonstrável das regras gramaticais do idioma em questão; significava ser capaz de analisar a língua, ter conhecimentos sobre ela e não necessariamente usar a língua em situações reais de comunicação (Stern, 1987; Larsen-Freeman e Long, 1991; Ellis, 1985; Harley et alii, 1990:07).

Em busca de uma melhor compreensão do conceito, cumpre comparar inicialmente diversos autores que cuidaram do assunto. Primeiramente, a obra de Stern (op.cit.) que, não fazendo qualquer distinção entre *competência* e *proficiência*, como vimos, resume as características da *proficiência* em geral:

- a) domínio intuitivo das formas da língua;
- d) domínio intuitivo de significados lingüísticos, cognitivos, afetivos e sociocultural;
- e) capacidade de usar a língua com ênfase maior na comunicação e não na forma; criatividade no uso da língua.

Para Stern, portanto, *proficiência* é na verdade um conceito muito amplo, abarcando tanto o conhecimento lingüístico e sociolingüístico quanto a habilidade ou capacidade em colocar esse conhecimento em uso.

Em obra posterior (1992), esse autor continua adotando um conceito multifacetado de *proficiência*. Define *proficiência* como sendo a capacidade de um aprendiz usar a língua sem enfatizar formas lingüísticas, regras e significados. A

*proficiência* pode representar o domínio das habilidades, que significa o quão bem uma pessoa pode ler, escrever, falar ou entender a língua; ou pode referir-se ao nível em que se acha o aprendiz, nível este estabelecido por um determinado teste ou exame, com objetivos e conteúdos previamente definidos. Stern refere-se ainda (p.71) a níveis de *proficiência*. Segundo ele, a *proficiência* em L2 é vista como uma progressão de estágios num continuum. A medida de *proficiência* seria, pois, um critério pelo qual se avaliaria o desempenho oral do aprendiz, isto é, um indicador de progresso no processo de aprendizagem da língua-alvo. *Proficiência* é, pois, a medida avaliada de *competência comunicativa*. Cada momento expressa essa medida ou indicador como pode: em termos gramaticais (na abordagem formal) ou em termos de uso da língua (na *abordagem comunicativa*).

Foi pensando nisso que se decidiu submeter os formandos sujeitos desta pesquisa a um exame de *proficiência oral* de base comunicativa, como se verá quando da discussão dos dados, no Capítulo III.

Ellis (1985, 1994), por sua vez, em momentos distintos oferece dois conceitos conflitantes de *proficiência*.

No glossário do seu livro de 1985 (p.302), ele dá a seguinte definição:

*“a proficiência consiste no conhecimento da língua-alvo por parte do aprendiz. Proficiência pode ser considerada sinônimo de competência, podendo ser vista tanto como competência lingüística quanto como competência comunicativa”.*

Em 1994, Ellis contrasta *competência* com *proficiência* e define esta última como sendo a habilidade que um aprendiz demonstra ao fazer uso de sua *competência*, ou seja, o conhecimento da LE que esse aprendiz internalizou em diferentes tarefas.

Decerto a definição dada por Ellis no seu livro de 1985 era ainda pouco esclarecedora quanto ao estabelecimento de um conceito de *proficiência*. Ao considerar *proficiência* como sinônimo de *competência*, como fez Stern (op.cit.), o autor está fazendo a clássica distinção entre *estado* e *processo*, comentada anteriormente, e ao vê-la tanto como competência lingüística quanto *comunicativa*, talvez não tenha atentado para o fato de que a *competência comunicativa* engloba a competência lingüística. A definição de 1994, contrastando com a de 1985, distingue *estado* (representado pela *competência*) de *processo* (representado pela *proficiência*) e parece estar em conformidade com uma visão comunicativa da língua que as integra numa *competência comunicativa*.

Yalden (1987:24-25), por outro lado, mostra-se preocupada com o ensino e a avaliação. Sua visão de *proficiência* ainda é marcadamente tradicional, embora, em se tratando de planejamento do ensino, tenha uma visão um pouco mais contemporânea. Menciona dois conceitos de *proficiência*, os quais, segundo ela, norteiam abordagens contemporâneas de ensino e avaliação. O primeiro estabelece que a *proficiência* de um aprendiz é “padronizada”, isto é, o *insumo* ensinado sob a forma de “itens” tem de se transformar em *produto* aprendido e

avaliado sob a forma de “itens”. Esta definição reflete uma visão mais tradicional de *proficiência*, ou seja, ser proficiente em LE significa possuir conhecimento gramatical. O segundo encara a *proficiência* como algo “adaptável”, em que o *insumo* é afetado pelo processamento do aprendiz antes de se transformar em *produto*. Para Yalden, um programa elaborado sob essa segunda conceituação de *proficiência* torna-se mais complexo. Isto se dá devido a uma série de fatores, dentre os quais destacam-se os seguintes: os componentes da *competência comunicativa*; os objetivos e propósitos dos aprendizes; e suas características (dos aprendizes) pessoais.

Harley et alii (1990:09-10), discutindo a natureza da *proficiência*, ressaltam que dois arcabouços teóricos influenciaram a caracterização da *proficiência* em LE, objeto do estudo a que procederam. O primeiro foi o desenvolvido por Canale e Swain (1980 e Canale, 1983) sobre *competência comunicativa*, já discutido anteriormente. O segundo foi o de Cummins (1984), o qual envolvia a distinção entre o uso da língua em situações contextualizadas (“context-embedded”) e em situações pouco contextualizadas (“context-reduced”). As primeiras ocorrem em interações face-a-face (“context-embedded”), nas quais a comunicação acontece a partir de pistas advindas do contexto onde ela ocorre. As últimas (“context-reduced”) são típicas em contextos acadêmicos, nos quais as pistas são apenas lingüísticas.

Bialystok (1991), por sua vez, salienta que poucos estudos têm revelado os parâmetros que determinam a *proficiência* em L2, no entanto, independentemente

dos critérios de como seja estabelecida a *proficiência*, esta determinará aquilo que o aprendiz terá que cumprir com o objetivo de alcançá-la. A autora passa então a examinar a noção de *proficiência* a partir do modelo de aquisição e uso de L2 descrito por ela mesma em trabalho publicado juntamente com Ryan anos antes (cf. Bialystok e Ryan, 1985). Para ela, o modo como o conceito de *proficiência* está definido determina a maneira pela qual o processo de aquisição de uma L2 será visualizado; como o sucesso dessa aquisição será avaliado; e igualmente como a instrução se dará.

O modelo de Bialystok e Ryan se baseia na dicotomia “conhecimento implícito/conhecimento explícito”, que deixa de existir como dicotomia e passa a ser representado por dois contínuos que se interpenetram, refletindo duas dimensões: *conhecimento* e *controle*. O *conhecimento* diz respeito às representações mentais de um aprendiz de L2/LE, ou seja, léxico, morfologia, sintaxe. O *controle* refere-se ao grau de automatismo do aprendiz em selecionar e coordenar a informação. A este último termo corresponde o construto de grau de acesso do falante ao conhecimento.

Ao discutir seu conceito de *proficiência*, Bialystok fala-nos então de análise do conhecimento lingüístico, sugerindo que, no conceito de *proficiência*, o conhecimento implícito é do tipo “analisado” (o aprendiz tem consciência das representações mentais), uma vez que um aspecto do desenvolvimento da *proficiência* em L2 é tornar explícito o conhecimento implícito que governa o *desempenho*. A segunda dimensão, ou seja, o *controle*, aparece como controle de

processamento lingüístico. Ser proficiente em língua oral na visão de Bialystok, portanto, resulta de procedimentos de *controle* que se referem ao grau de automatismo do aprendiz em selecionar e coordenar a informação. Altos níveis de automatismo corresponderiam a maior *proficiência*.

Tal concepção de *proficiência* tem caráter dinâmico e é subordinada a um contexto. A *proficiência* é determinada pelo nível cognitivo-lingüístico geral do aprendiz e pelas exigências impostas pelas formas específicas de uso da língua. Assim sendo, aprendizes podem atuar razoavelmente em alguns contextos, exibindo *proficiência* em determinada habilidade, enquanto uma outra habilidade necessária para atuar em contextos diversos permanece limitada, o que acontece na própria língua materna. Há falantes que são oralmente fluentes sem, contudo, exibirem a mesma *fluência* na escrita, por exemplo. Há os que são fluentes em língua oral mas que se calam quando não possuem conhecimento prévio do assunto que esteja sendo tratado. Há ainda aquelas pessoas que são fluentes mas falam tão vagarosamente que fazem o interlocutor pensar que talvez não sejam tão fluentes assim, ou que não conhecem o assunto sobre o qual estão falando, ou ainda, que não têm a *competência comunicativa* necessária para atuar na língua efetivamente.

Conclui-se, portanto, que não existe um modelo único de *proficiência oral* comum a todos os falantes, e que, na verdade, existem níveis de *proficiência oral* observados em distintos falantes.

A noção de *proficiência* sustentada por Bialystok coloca a responsabilidade por atingir a *proficiência* desejada nas mãos do aprendiz, que faz escolhas e desenvolve habilidades de maneira intencional e clara para que seu objetivo seja alcançado. Dependendo da escolha feita, todavia (se, por exemplo, partir de premissas falsas derivadas da cultura de aprender), o aprendiz pode ser induzido a mais erros do que acertos.

Uma outra forma de abordar o tema é a de Hughes (1982:231). Esse autor chama a atenção para uma discussão clássica na área. Lembra que existem duas visões conflitantes no que diz respeito à natureza da *proficiência*, a saber: a *proficiência* é vista como um conjunto cujos componentes podem ser avaliados separadamente, que chama de *hipótese da divisibilidade* (“divisibility hypothesis”), ou como um conjunto cujos componentes não podem ser avaliados separadamente, *hipótese da indivisibilidade* (“indivisibility hypothesis”).

A primeira hipótese – da divisibilidade - já era defendida por Lado em 1961. Para Lado, uma pessoa não apresenta um desempenho uniforme nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). Segundo esse autor, uma pessoa pode vir a ler muito melhor do que a falar, por exemplo. É por essa razão que para esse autor é possível avaliar as habilidades separadamente. Esse modelo de avaliação, no entanto, separa as habilidades do conhecimento (gramática, vocabulário, fonologia) e não deixa claro como as habilidades e o conhecimento se relacionam. Uma outra limitação que se pode identificar nesse modelo é que ele deixa de levar em conta o contexto onde o uso da língua se dá.

A segunda hipótese – a da indivisibilidade - sustentada por Oller (1979), salienta que a *proficiência* em LE é relativamente mais unitária. O próprio Oller abandona posteriormente (1983) essa visão de *proficiência* adotando uma na qual a *proficiência* em língua é composta de habilidades específicas interrelacionadas e de uma habilidade mais geral ou de um número de estratégias ou procedimentos gerais. Contudo, Oller não esclarece que habilidades são essas e como elas se relacionam. Aliás, é a este fato que Bachman (1988) se refere em seu artigo. Segundo esse autor, a segunda visão de *proficiência* sustentada por Oller surgiu de discussões sobre o significado de *competência comunicativa*.

Bachman (1990, 1991) salienta que especialistas da área de avaliação reconheceram a necessidade de fundamentar os exames de línguas numa “teoria de *proficiência*”, e que recentemente exigiram a incorporação de um modelo teórico sobre *proficiência*, abrangendo os métodos e procedimentos envolvidos em avaliá-la. Isso porque, segundo esse autor, o desempenho nesses exames é influenciado por diversos fatores, sendo fundamental a identificação desses fatores e o conhecimento de como eles interferem nos resultados dos exames. Ele próprio apresenta um modelo que abrange *competência* e *desempenho*. Esse modelo representaria uma “teoria de *proficiência*” na medida em que esta seria avaliada levando-se em conta não somente o conhecimento do aprendiz, mas também sua capacidade em pôr em prática esse conhecimento através do *desempenho*. Assim, para Bachman, é proficiente o aprendiz que detiver conhecimento da língua, representado pelas competências organizacional (gramatical e textual) e

pragmática (funcional e sociolingüística), e souber usar esse conhecimento em situações reais de comunicação. Para tanto, ele lançaria mão das estratégias metacognitivas, como se viu na seção anterior.

Objetivando assegurar uma maior validade de construto aos exames de *proficiência* e também permitir abordagens de ensino mais coerentes, Scaramucci (1999:02) revela a necessidade de se fornecer uma definição mais precisa do conceito de *proficiência*. Apesar de a discussão empreendida por essa autora referir-se ao português e ao espanhol, pode-se dizer que ela (a discussão) é de grande valor para qualquer estudo envolvendo o conceito de *proficiência*. Este é o motivo de a discussão ser trazida para o corpo desta tese. Ela levará a um conceito de *proficiência* mais consistente e adequado aos objetivos deste estudo.

O termo *proficiência*, embora amplamente utilizado em contextos de ensino tanto geral quanto de línguas, precisa ser melhor qualificado, como assinala Scaramucci (op.cit.). Isso porque, mesmo sem ter sido submetida a qualquer exame ou teste que ratifique o seu “domínio” ou “funcionamento operacional” na língua-alvo, uma determinada pessoa pode ser considerada proficiente em uma LE. Para a autora, o sentido de “domínio” ou de *proficiência* é mais complexo tecnicamente. Sendo assim, para ela:

*“dizer que alguém alcançou ou ultrapassou a “posição de “domínio” significa dizer que a pessoa em questão alcançou um nível mínimo de proficiência estabelecido por um determinado teste ou exame, com objetivos e conteúdos*

*previamente definidos, nível esse denominado ponto, nota ou escore de corte.”*

Scaramucci assinala ainda que o conceito de *proficiência* não é absoluto e sim relativo, na medida em que tal conceito depende do nível de *proficiência* que está sendo avaliado, e esse nível se acha vinculado aos objetivos de uso futuro da língua, definido geralmente por meio de uma análise de necessidades da situação-alvo. Um conceito de *proficiência*, portanto, aponta sempre para o futuro ou uso futuro da língua. A autora sugere ainda que seria mais proveitoso pensar-se em *proficiência* em termos do propósito que a rege. Assim, ao invés de se afirmar que alguém é proficiente em língua oral, talvez fosse mais informativo dizer que esse alguém é proficiente para proferir palestras sobre assuntos técnicos, por exemplo. Está indicada aí já uma unidade de uso (proficiente) que queremos assemelhar a uma atividade de linguagem socialmente reconhecível ou o que Almeida Filho (1989) chamou de recorte comunicativo.

Ainda preocupada em qualificar o termo *proficiência*, Scaramucci salienta que “dominar” uma língua pressupõe o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos diferentes que se aglutinam de acordo com a visão de linguagem adotada. Até os anos 1970, por exemplo, e como já discutido anteriormente, saber uma língua significava conhecer a estrutura e o vocabulário dessa língua. É por esta razão que Scaramucci prefere acoplar o termo “comunicativo” à *proficiência* para que não paire qualquer dúvida a respeito da visão de linguagem que a autora tem. Para ela ser proficiente em uma língua é ser capaz de comunicar-se em situações reais de comunicação, comunicação essa que envolve, além das regras

gramaticais e de comunicação, formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. Prossegue dizendo que a comunicação a que se refere envolve algo mais amplo do que o simples comunicar-se; envolve negociação de significados, visando à construção de sentidos que pressupõem outros conhecimentos não somente os lingüísticos, mas também conhecimentos de mundo e capacidades traduzidas em competências estratégicas, textuais, discursivas e socioculturais. O conceito de *proficiência comunicativa*, pois, abarca as regras da língua e do uso dessa língua. Ao fazer isso, Scaramucci aponta para um conceito de *proficiência comunicativa* que inclui o desempenho comunicativo, o qual se realiza através do uso consciente dessas regras, vencendo obstáculos impostos por uma situação de uso, como limitações de memória, necessidade de orquestração dos vários elementos e competências, dentre outros fatores.

Embora se deva ter cuidado com as definições de dicionários, às vezes elas oferecem contribuições a estudos acadêmicos. Richards, Platt & Platt (1992:204) no seu *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* dão a seguinte definição para *proficiência*: “*proficiência* refere-se ao grau de habilidade com a qual uma pessoa pode usar uma língua, assim como quão bem uma pessoa pode ler, falar ou entender a língua. A definição, como as demais encontradas em dicionários, é uma generalização, e como tal não se ocupa das complexidades do tema. Ainda assim, vale como síntese de percepções, como referência duradoura.

Em resumo, por tudo que foi dito sobre *proficiência* e sobre o que significa ser proficiente em LE, esta pesquisadora conclui que é proficiente o indivíduo que

em situações reais de comunicação é capaz de atuar fazendo uso de formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. É proficiente o indivíduo que for capaz de negociar significados envolvendo não só conhecimentos lingüísticos mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimentos de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais; não apenas regras da língua mas também regras de uso dessa língua. A *proficiência* envolve não apenas conhecimento estático, seja de língua, de uso da língua ou de conhecimentos das normas sócio-culturais; mas também uma *competência comunicativa*, ou seja, saber usar essa língua. A *competência comunicativa* inclui o *desempenho*, entendido aqui como a capacidade de usar essas regras vencendo obstáculos impostos pela própria situação de comunicação (que envolve um propósito, um interlocutor, um conteúdo, um contexto).

É a partir dos conceitos de *competência comunicativa*, estudada na seção anterior, e de *proficiência* que, na seção seguinte, se discute a noção de *fluência*.

#### 1.4 *Fluência*: o que é?

Em se tratando de língua oral, o conceito de *fluência* é fundamental para o professor de ILE que tenha por objetivo desenvolver essa habilidade no seu aluno. Guillot (1999) assinala que os estudos destinados a desenvolver a *fluência* têm ocupado lugar de destaque no ensino de LE, constituindo-se na pedra fundamental da metodologia comunicativa. Trabalhar com a noção de *fluência*, todavia, oferece, em princípio, algumas dificuldades. A primeira está relacionada à própria definição

do termo *fluência*. Segundo Scarpa (1995:163-164), ao se buscar na literatura definições para *fluência* ou estudos sobre ela, constata-se que esses foram desenvolvidos mais por fonoatras e fonoaudiólogos do que propriamente por lingüistas, o que, na autora, desperta uma certa surpresa em virtude do fato de ela nunca ter imaginado que áreas *aplicadas* necessitassem tanto do conceito. Na verdade, a surpresa de Scarpa não é procedente, uma vez que para a Lingüística Aplicada o conceito de *fluência* é extremamente útil e corrente, carecendo apenas de normalização.

Guillot (1999:vii) segue sustentando que a noção de *fluência* é indefinível, ou pelo menos bastante nebulosa. Segundo essa autora, isto se deve ao fato de que, em não pertencendo a *fluência* à seara de qualquer disciplina em particular, ela é uma noção de interesse para quase todas as disciplinas que tenham a linguagem como seu campo de ação. A noção de *fluência* atravessa fronteiras que a torna resistente a qualquer tentativa fechada de racionalização, até mesmo na Lingüística Aplicada. Contudo, é interessante notar como a noção de *fluência* é acessível a todos, especialistas ou não, como uma medida de desempenho oral. É, entretanto, utilizada com uma confiança injustificável, na medida em que as escassas descrições existentes se baseiam muito mais na intuição do que propriamente em teorias científicas.

Como o próprio conceito, as teorias subjacentes às abordagens utilizadas na sala de aula para ensinar *fluência* permanecem, em sua maioria, não examinadas. Como se *fluência* não pudesse ser ensinada. Ela emerge como um sub-produto do

envolvimento e de oportunidades criadas para que isso aconteça, tais como diálogos situacionais, dramatizações, discussões em grupo, 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.

A *fluência* ainda está cercada de muitas perguntas. É preciso adotar uma metodologia adequada para se promover um ensino fundamentado numa abordagem mais crítica e mais bem informada tecnicamente. Uma outra dificuldade no trato da noção de *fluência* diz respeito ao fato de que, embora a noção se aplique tanto à linguagem escrita quanto à oral (Richards, Platt e Platt, 1992:141), costuma-se associá-la à língua oral apenas e, apesar de considerado importante por aprendizes e professores, o conceito de *fluência* parece ainda não estar bem delimitado (Leeson, 1978:03; Schmidt, 1992:357, Chambers, 1997:535, Guillot, 1999:03).

Guillot assinala que, de modo geral, a noção de *fluência* tem recebido, comparada a outras, pouca atenção. Enquanto, na Lingüística Aplicada, referências a essa noção são freqüentes, as tentativas de circunscrevê-la e identificar o que ela inclui são poucas na literatura. Este fato causa uma certa surpresa, uma vez que a Lingüística Aplicada é sempre muito meticulosa em definir seus conceitos. *Fluência*, como outros termos no ensino de língua estrangeira, é proveniente da linguagem do dia-a-dia, não técnica. Contudo, o seu significado não recebeu qualquer tratamento que o conformasse aos requisitos da área na qual ele é

utilizado. Diferentemente da noção de *proficiência*, por exemplo, os vários estudos sobre *fluência* não informam se essa noção adquiriu um *status* especializado ou identificável como tal pelo menos no que se refere ao ensino de LE.

Embora a noção de *fluência* seja algumas vezes caracterizada como uma área problemática, seu significado tende a ser meramente presumido, aceito sem investigação, ou sujeito a definições pouco rigorosas, tais como: “facilidade para se comunicar”, “facilidade de expressão”, “ausência de pausas”. É explicada muitas vezes por meio de definições encontradas em dicionários, definições essas muito gerais, que descrevem uma norma, representam um ideal abstrato, e que, na maioria das vezes, não resistem ao teste da prática.

Na tentativa de compreender o que a literatura indica sobre o significado de *fluência oral*, procede-se abaixo a uma revisão crítica da literatura a esse respeito. Não se pode, todavia, perder de vista o conceito de *competência comunicativa* e a discussão em torno da *abordagem comunicativa*, também já tratada. Isto porque a *fluência oral* é, na verdade, uma versão de *competência comunicativa* de uso da LE, e é a *abordagem comunicativa* que passou a conferir à *fluência oral* a importância que ela deve ter em qualquer estudo de língua.

Durante muito tempo, pelo menos até o advento do *movimento comunicativo* nos anos 1970, acreditou-se que o conhecimento de regras gramaticais e sua prática por meio de exercícios e “drills”, invariavelmente conduziriam o aprendiz à aquisição da *fluência oral*. Ficou evidente, todavia, que esse tipo de abordagem,

calcada na repetição pura e simples de estruturas sem qualquer valor comunicativo, não traz os resultados esperados, e que muitos aprendizes, apesar do sucesso quando a competência gramatical é a exigida, não mostram a mesma *competência* quando o que está sendo avaliado é o *desempenho oral* (Gatonbonton e Segalowitz, 1988:477).

É comum atribuir-se a carência de *fluência oral* a múltiplos fatores. Reves e Medgyes (1994:360), ao discutirem as diferenças existentes entre falantes nativos e falantes não-nativos, salientam que os falantes não-nativos estão sempre muito preocupados com correção e com as características formais da língua. Ressaltam ainda que muitos aprendizes conhecem pouco as sutilezas semânticas da língua-alvo; estão sempre em dúvida sobre o uso adequado de alguma construção, palavra ou expressão e abusam de registros formais, uma vez que estão pouco familiarizados com os informais. Muitos falam vagarosamente e com hesitação, até mesmo como uma estratégia para evitar cometer erros.

Já Leeson (1978:01), no despontar do *movimento comunicativo*, em obra voltada exclusivamente para o estudo da *fluência* no ensino de LE, chama a atenção para o surgimento de novas atitudes em relação ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo ele, essas novas atitudes passaram a influenciar tanto os objetivos a serem atingidos quanto os métodos usados. Afirma esse autor que, apesar de ainda haver a preocupação com o ensino da língua escrita, um esforço muito maior surgiu com o desenvolvimento da *fluência oral*. Preocupado com a imprecisão que normalmente cerca a noção de *fluência*, esse autor define como

fluente o falante que “produzir um número infinito de frases corretas obedecendo às regras fonológicas, sintáticas e semânticas da língua-alvo”.

A definição de *fluência oral* apresentada por Leeson ainda está muito influenciada pela visão tradicional, gramatical, privilegiando a forma em detrimento da comunicação. Trata-se de uma definição voltada mais para a competência lingüística descrita por Chomsky. A preocupação de Leeson é a de revelar elementos de uma competência fundamental, pouco esclarecendo o que realmente seja *fluência*.

Harley et alii (1990:189) definem *fluência* como sendo “a habilidade de falar ou escrever uma língua espontânea e apropriadamente, com velocidade adequada.” De novo a imprecisão das palavras. O que é falar ou escrever uma língua espontaneamente, apropriadamente, e com velocidade adequada? Através de quais evidências é possível identificar tais características na fala? Um outro ponto que merece atenção é o fato de que, como salienta Goldman-Eisler (1968:31), um discurso espontâneo se constitui numa atividade altamente fragmentada e descontínua. Segundo esse autor, dois terços do que se fala vêm em blocos de não mais que seis palavras. Nesse sentido, palavras como “fluir” e “fluência” para caracterizar a produção oral representam uma ilusão.

Richards (1990:75-76), por sua vez, reconhece a dificuldade de conceituar *fluência*, mas arrisca uma definição: “ser fluente é produzir um discurso compreensível, fácil de acompanhar, livre de erros gramaticais e interrupções na

comunicação.” Pela definição desse autor não se consegue chegar a uma conclusão do que realmente seja ser fluente em inglês. Em outras palavras, a sua definição não esclarece muita coisa, a não ser enfatizar a complexidade do conceito. E assim por diante, diversos autores tentaram definir *fluência*, sem, contudo, apresentar uma definição que fosse realmente esclarecedora. Também é o caso de van Ek (1977) e van Ek e Alexander (1980), que descrevem *fluência oral* como sendo “um discurso razoável, com precisão suficiente, com correção suficiente (gramatical, lexical e fonológica)”. Como os autores não esclarecem o que entendem por “razoável” e “suficiente” fica no ar a pergunta: o que significam “razoável” e “suficiente”? Toda essa discussão em torno do conceito de *fluência oral* é sem sobra de dúvida teórica. Acredita-se que a pesquisa de campo que realizamos e cujos resultados aparecem em capítulo posterior possa ajudar a confinar o conceito de *fluência oral* dentro de contornos audíveis.

Um outro complicador para o entendimento da noção de *fluência oral* é a confusão, como vimos, entre a mesma e *proficiência*. A confusão aparece claramente na definição que Lennon (1990) dá para *fluência*. Esse autor acredita que o termo *fluência* é usado com dois sentidos: um amplo e outro restrito. Em sentido amplo, *fluência* é sinônimo de *proficiência oral*. Ser fluente representa o ponto mais alto numa escala que avalia o domínio em língua oral que uma pessoa possui. Em sentido restrito, *fluência* em LE é um componente da *proficiência oral*. Assim sendo, um aprendiz pode ser fluente mas apresentar uma gramática ruim, ou ser fluente mas não possuir um vocabulário extenso e variado. O inverso também é verdadeiro, ou seja, um aprendiz pode falar corretamente sem ser

fluente. Para Lennon, *fluência* é a capacidade de o falante atrair a atenção do ouvinte para aquilo que ele quer dizer. Ele, falante, apresenta um produto pronto sem mostrar ao ouvinte os mecanismos de produção da fala. Na realidade, a tentativa de Lennon de distinguir os conceitos acaba por aprofundar a confusão, o que talvez se deva ao fato de esse autor entender a *fluência* como um fenômeno essencialmente temporal.

Em obra posterior, Lennon (1999) retoma os dois sentidos que idealizou para a *fluência*: o amplo e o restrito, e procura então distingui-los mais claramente. O sentido restrito referindo-se a características temporais, e o sentido amplo referindo-se tanto a características temporais, como rapidez e desembaraço, quanto à precisão, clareza e eficácia com as quais um falante traduz o seu pensamento em palavras. E procura demonstrar também, como Guillot (1999), que o conceito de *fluência* não é único, é multifacetado, podendo-se até falar em *fluências*. Para Lennon, a *fluência* de cada um varia de acordo com o assunto que está sendo tratado ou discutido, a situação em que se acham o falante, o interlocutor, e o estado psicológico do falante.

Levando-se em conta todos esses fatores, e considerando a *fluência* estritamente em seu aspecto temporal, o falante poderá não ser tido como fluente. No entanto, esse falante, mesmo exibindo produção audivelmente marcada por pausas e rupturas, as terá justificadas e aceitas pelo interlocutor devido à delicadeza, seriedade e dificuldade do assunto, da situação ou das relações interpessoais.

Anos mais tarde, tentando esclarecer a confusão, sem sucesso, Chambers (1997:535-536) retoma os dois sentidos atribuídos à *fluência* propostos por Lennon (op.cit.) e passa a discuti-los à luz do *modelo comunicativo* de ensino/aprendizagem de línguas, visualizando uma perspectiva tradicional e uma perspectiva comunicativa. Segundo Chambers, sob uma perspectiva tradicional, *fluência* implica domínio da língua e *desempenho* de falante nativo. Sob uma perspectiva *comunicativa*, *fluência* diz respeito a como os aprendizes estrangeiros utilizam o conhecimento da língua-alvo para atingir seu propósito lingüístico-comunicativo. Chambers assinala igualmente que a *fluência oral* é influenciada por outros fatores além do conhecimento gramatical. Ao pensar em *fluência* como um conceito que depende de várias competências, Chambers (1997:543) reconhece que fica difícil não associá-la à *proficiência*, que parece ser um conceito mais amplo. Como se vê, permanece a confusão, ou, pelo menos, a complexidade e as múltiplas formas de ver a questão, e isto fica mais evidente se confrontarmos a descrição de Chambers com a de Richards, Platt e Platt (op.cit.). Estes salientam que *fluência* no ensino de L2 ou LE descreve um nível de *proficiência* na comunicação que inclui: a) a capacidade de produzir língua escrita ou oral com facilidade; b) a capacidade de falar com um bom mas não necessariamente perfeito domínio da entonação, do vocabulário e da gramática da língua alvo; c) a capacidade de comunicar idéias efetivamente; d) a capacidade de produzir um discurso contínuo sem causar dificuldades na compreensão ou interrupção na comunicação.

Reportando-nos a Lennon (op.cit.), observa-se que Richards, Platt e Platt acompanham-no apenas na sua visão restrita de *fluência oral*, ou seja, aquela que a vê como componente da *proficiência*.

Uma interessante abordagem do assunto é a de Fillmore (1979:93). Esse autor, em contexto de língua nativa, ressalta que algumas pessoas conversam facilmente, enquanto outras falam pouco e/ou mais vagarosamente, de uma maneira mais hesitante, fato que se pode reputar como válido para contexto de L2/LE. O autor abre um capítulo para tratar de *fluência*. Nele, enfatiza que vai considerar “quão bem as pessoas falam sua língua”. Para ele, existem várias maneiras pelas quais se percebe se uma pessoa é ou não fluente, e relaciona cinco tipos de pessoas consideradas fluentes, a saber:

a) o indivíduo que preenche o tempo com conversa, isto é, não tem de parar várias vezes para pensar no que vai falar ou de que maneira vai expressar-se citando os disque-jóqueis (Djs) como exemplo;

b) o indivíduo que, ao falar, usa frases coerentes, racionais e semanticamente densas;

c) o indivíduo que tem coisas apropriadas a dizer em um número variado de contextos, diferente daqueles que só são fluentes em ambientes conhecidos e se calam completamente na presença de estranhos e em situações inesperadas;

d) o indivíduo que é criativo no uso da língua, expressa suas idéias de maneira singular, faz piadas, trocadilhos, constrói metáforas, varia estilos, etc.

e) o indivíduo que reúne todas essas habilidades.

Fillmore afirma ainda que muitos tipos de conhecimentos entram na formação da *fluência oral*, a saber: conhecimentos de formas linguísticas fixas (morfemas, palavras e expressões); de um vasto repertório de respostas prontas que corresponderiam a um número também grande de situações; dos processos de formação de palavras; do mundo; dos vários tipos de esquemas interacionais usados na conversação; dos esquemas discursivos; da adequação de determinadas palavras, formas, construções sintáticas a contextos específicos (conhecimento de estilos e registros).

Como se vê, Fillmore explicita as qualidades associadas à *fluência*, embora as apresente com reconhecida informalidade e superficialidade, e primordialmente as associa à produção como um conjunto de capacidades relacionadas ao fluxo e à continuidade; à densidade semântica e à coerência; à sensibilidade ao contexto e à criatividade; e ao uso imaginativo da língua.

Ao se pensar no conceito de *fluência oral* há ainda que considerar que toda e qualquer língua possui um número significativo de expressões e frases “prontas”, ou “pré-fabricadas”, ou “do dia-a-dia”. Essas expressões e frases fazem parte de um repertório que se convencionou chamar de *linguagem formulaica*. Diversos autores (Krashen e Scarcella, 1978; Pawley e Syder, 1983; Gattonbonton e Segalowitz, 1988; Chambers, 1997 e Consolo, 1994) consideram que demonstram *fluência oral* os aprendizes de Inglês que mostram conhecimento e fazem uso dessa linguagem. Pawley e Syder (op.cit.) reconhecem que a *linguagem formulaica*

possibilita ao aprendiz canalizar sua atenção para outros aspectos que não a produção de enunciados. Ele, aprendiz, poderá, por exemplo, se preocupar com o tempo, tom e ritmo de suas frases ou construir um discurso maior, expandindo ou combinando construções “pré-fabricadas”, idiomáticas. O domínio dessas construções é de grande valor para a bagagem do aprendiz. Ele se constitui realmente num componente essencial da *fluência*. O bom uso dessas construções, sem dúvida, faz com que os falantes pareçam falantes da língua.

De certa forma, Gattonbonton e Segalowitz (op.cit.:473) não se afastam da idéia da *linguagem formulaica* ao introduzirem a noção de “automatismo” e a colocarem como sendo um componente da *fluência oral*. Essa abordagem proporcionaria aos aprendizes uma prática exaustiva da língua-alvo, automatizando enunciados funcionalmente relevantes. Esses enunciados, tornados automatizados pela prática consistente, se constituem na verdade em *linguagem formulaica*. As vantagens do uso dessa linguagem para o falante não-nativo são inúmeras. Ela aumenta não só a auto-confiança do aprendiz, mas também o prazer deste em estar usando a língua-alvo. Seu uso torna-o mais livre para direcionar suas capacidades, por vezes limitadas, para onde elas são mais necessárias.

Considerando-se todas as posições e definições apresentadas até aqui, conclui-se o seguinte: umas, como as de Brumfit e Roberts ou a de Richards estão recheadas de palavras pouco elucidativas, tais como: “razoável”, “suficiente”, “adequada”; ou a de Leeson que, baseada numa visão de linguagem tradicional, vê *fluência* como o conhecimento de regras gramaticais; outras, como as de

Chambers e Lennon centram-se em classificações. Fillmore lista cinco tipos de *fluência* e está, na verdade, atribuindo ao conceito de *fluência* contornos de grande complexidade. Lennon procura sem sucesso esclarecer a diferença entre *fluência* e *proficiência*, e Chambers, depois de falar em perspectiva tradicional e comunicativa, retoma essa discussão e conclui que não é possível dissociar *fluência* de *proficiência*; e ainda outros, como é o caso de Gattonbonton e Segalowitz e Syder e Pawley que dão realce à *linguagem formulaica*.

No presente estudo, adota-se a expressão *fluência oral* por entendermos que, apesar da confusão observada em relação ao conceito de *proficiência oral*, como vimos, *fluência oral* é uma expressão mais comumente utilizada tanto por especialistas quanto pelo público em geral.

Toma-se *fluência*, então, como um descritor, isto é, um qualificativo do falar do indivíduo. Sendo assim, lembrando o estudo de Lennon (1990), *fluência oral* será um componente da *proficiência oral*, seu traço mais saliente, um definidor, por excelência. Além disso, resolvemos adotar esse conceito porque a *fluência* figura como descritor em todos os exames conhecidos destinados a avaliar a *proficiência* geral do aprendiz (IELTS, Michigan, TOELF, CELPE-BRAS, Cambridge, entre outros).

Entendemos também que a noção de *fluência* é relativa, podendo-se falar em *fluências*; e em *fluência* de professor de LE. Nesse sentido, há que se considerar as especificidades desse tipo de *fluência*. Um professor oralmente

fluyente, pois, fala com desenvoltura – que é o sentido lato do termo *fluência* advindo do latim *fluere*, que significa fluir.

A *fluência* implica uma mensagem e um contexto. A mensagem de um professor de LE e o contexto em que o professor atua demandam que ele possua uma *fluência* que vai além do sentido geral do termo. Ele terá que dispor de competências para atuar nas situações de comunicação que são inerentes à sua profissão.

Em outras palavras, a *fluência* é o resultado de uma experiência global e exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbalmente quanto não verbalmente, utilizando-se de uma variedade de recursos gerais com o objetivo de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação.

Será considerado fluyente o professor de LE que, além de apresentar as características temporais normalmente associadas ao conceito de *fluência*, tais como desenvoltura, espontaneidade, prontidão, velocidade, possuir riqueza de recursos que o faz capaz de adaptar sua produção aos requisitos de qualquer situação, incluindo respostas a seu (s) interlocutor (es) – fato esse que pressupõe conhecimento das regras discursivas e textuais responsáveis pela coesão e coerência do texto e conhecimento das regras socioculturais responsáveis pela adequação textual. Só dessa maneira a mensagem, que é a moeda de troca do contato verbal acima mencionado, se tornará viável e eficaz. Erros e deslizos

gramaticais, lexicais ou de adequação colocam tensão no processamento da mensagem, podendo, assim, comprometer a *fluência* do falante. Por esse motivo, o professor não pode ser considerado fluente se apresenta uma gramática ruim ou se não possui um vocabulário extenso e variado.

Não resta dúvida de que o conceito de *fluência* deste estudo está intimamente ligado à noção de *desempenho* porque é por meio dele que ela, a *fluência*, é percebida.

### 1.5 Influência da Cultura de Aprender/Ensinar Inglês-LE

Há consenso entre os autores que o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é sempre informado por uma teoria qualquer, ainda que o professor não tenha isto claro em sua mente. Segundo Ellis (1994:04), toda vez que um professor toma uma decisão sobre o que e como ensinar e como avaliar, ele está na verdade fazendo suposições sobre a maneira pela qual os alunos aprendem. Daí ser importante perguntar: como se ensina/aprende uma língua estrangeira? O que significa conhecer uma língua estrangeira? O que significa falar uma língua estrangeira? A resposta a estas perguntas se constituiu sempre, através da história da linguagem, numa preocupação de teóricos e práticos (Richards e Rodgers, 1986:01). A comunidade acadêmica tem legitimado teorias importantes. Todavia, elas não chegam à sala de aula como foram idealizadas, recebendo outras leituras por parte dos professores. Muitas delas são descartadas sumariamente dando

lugar a “outras”, estas do senso comum, informadas por valores sócio-culturais e idiossincrasias nem sempre detectáveis.

É inegável que elas têm grande valor para o ensino de uma LE e há que se enfatizar os benefícios trazidos ao professor pelo conhecimento dos processos envolvidos na aprendizagem.

Em contrapartida a essa visão técnica, isto é, aquela informada por teorias validadas cientificamente, observa-se nos diferentes países que professores e aprendizes parecem desenvolver percepções não técnicas, ou do senso comum, informadas por crenças e valores individuais sobre o que seja ensinar/aprender uma língua estrangeira. Essas percepções têm a ver com o que acreditam ser necessário para isso. A esse conjunto de percepções, crenças e valores convencionou-se chamar de “cultura de ensinar/aprender”.

Há, na literatura, um exemplo clássico de como essas percepções podem influenciar a aprendizagem de uma LE. Gouin (citado por Brown, 1994:42-44), precursor de Método Direto, em seu *The Art of Learning and Studying Languages*, datado de 1880, descreve uma experiência dolorosa pela qual passou ao tentar aprender a falar alemão. Primeiramente, mudou-se para Hamburgo, na crença de que se aprende um idioma no país da língua-alvo. Lá chegando, memorizou toda uma gramática alemã e todos os seus 248 verbos irregulares para depois descobrir que não era capaz de falar o idioma. Não satisfeito, memorizou de novo toda a gramática e todos os verbos e ainda as trinta mil palavras contidas num dicionário

(na crença de que aprender uma LE é saber toda a sua gramática e seu vocabulário). Ao tentar colocar esse conhecimento em prática, descobriu que seu esforço tinha sido em vão; ele não conseguia falar a língua. Deu-se conta de que só possuía conhecimento declarativo, e esse não o fazia falante da língua.

A expressão cultura de aprender/ensinar aparece em vários trabalhos de autores estrangeiros e nacionais, como os de Erickson (1984, 1986, 1987, 1987a), Feinam-Nemser e Floden (1986), Richards, Tung e Ng (1992), Almeida Filho (1988, 1993), Carmagnani (1993), Viana (1993), Barcelos (1995), Scaramucci (1997) e Rolim (1998). Estas duas últimas pesquisadoras, estudiosas da prática avaliativa, reconhecem que muitos dos mitos, crenças e pressupostos que compõem essa cultura de aprender/ensinar dizem respeito à importância que a avaliação exerce no ensino /aprendizagem. É por essa razão que resolveram usar o termo “cultura de avaliar” por analogia à “cultura de ensinar/aprender” em seus trabalhos sobre avaliação. Tomando a expressão “cultura de aprender/ensinar” e desdobrando-a em “cultura de aprender/ensinar a falar inglês-LE”, fica claro que existe uma cultura de senso comum moldando o aprender/ensinar a falar inglês-LE, o que se constata não só nas entrevistas com alunos e professores sujeitos da pesquisa como também na vasta publicidade relativa ao ensino/aprendizagem de Inglês-LE, como se pode conferir no Anexo 05, ao final. Esta seção contará ainda com dados fornecidos por Horwitz (1987), Wenden (1987), Viana (1993) e Barcelos (1995).

Na discussão que empreende sobre o conceito de *abordagem*, Almeida Filho (1993, 1997, 1999), apesar de não utilizar a expressão “cultura de

aprender/ensinar”, está na verdade tratando dessa cultura. Para esse autor, *abordagem* é um conjunto coerente de idéias, pressupostos, crenças, ideário que vai descrever e explicar como e porquê um professor ensina da maneira que ensina. Esse conceito se apoia numa *competência implícita* concebida pelo mesmo autor<sup>2</sup>.

Num país com componentes culturais fortemente marcados pela hierarquia social e o paternalismo, como é o caso do Brasil (DaMatta, 1990), o professor é visto como aquele que sabe tudo ou que, pelo menos, deveria saber. Como alguém que, sabendo tudo, tem a obrigação de ensinar. Em princípio, se os alunos não aprendem, a culpa é do professor.

A cultura de aprender/ensinar é recheada de “teorias”, descritas por Viana (op.cit.:01) como “concepções estereotipadas”. Segundo este autor, tais concepções são fruto da falta de reflexão ou do desconhecimento, por parte do professor, das teorias científicas sobre a tarefa de ensinar /aprender uma LE. E, como não poderia deixar de acontecer, essas “teorias” ou “concepções estereotipadas” levam os alunos a expectativas idealizadas que acabam voltando-se contra eles próprios, a todos frustrando.

No estudo de Barcelos (op.cit.) sobre cultura de aprender, observam-se algumas crenças sobre a aquisição da *fluência oral*. Um exemplo delas é que não seria possível adquirir *fluência oral* aqui, ou seja, no Brasil. Seria preciso “passar”

---

<sup>2</sup> Para Almeida Filho a *abordagem* do professor, sua filosofia de ensinar, acha-se informada por várias

algum tempo no país da língua-alvo. “Aqui” só se aprende o básico; a *fluência*, a entonação, o sotaque, só “lá fora”, mostrando, de certa forma, a importância dada ao falar com a *fluência* e o sotaque do falante nativo. Como se verá adiante, quando da análise das respostas dadas aos questionários e nas entrevistas, esta é uma crença compartilhada pela maioria dos sujeitos desta pesquisa.

Horwitz (op.cit.:283), em estudo realizado sobre as crenças de alunos universitários estrangeiros iniciantes a respeito de aprendizagem de línguas, destaca que “muitos acreditam que *fluência oral* pode ser adquirida com relativamente pouco esforço”. Aliás, esta crença é bastante difundida pela mídia. Anúncios de escolas de idiomas oferecendo aprendizagens rápidas e com o mínimo de esforço abundam em jornais e revistas, incentivando incautos a aderirem a este ou àquele método miraculoso (ver Anexo 05).

Viana (op.cit.) também relaciona alguns mitos com relação à aquisição da *fluência oral*. Esses mitos advieram de pesquisa realizada por ele próprio que leva em conta reflexões, fruto da sua própria experiência profissional, e dados oriundos de alunos cursando o final do terceiro ano de uma faculdade de Letras e de três professores, considerados “aprendizes talentosos” Segundo ele, para pessoas que desconhecem a teoria e até mesmo a prática de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, o conceito (popular) de *fluência* sugere o domínio da LE no mesmo nível da língua materna. O aprendiz acredita que “aprender a LE é aprender a LE toda”, ou seja, dominá-la como um falante nativo. Um outro mito de que nos fala

Viana é o que diz respeito à velocidade com que se fala a LE. Muitos acreditam que “saber falar a LE é falar depressa”. Segundo ele, alunos cursando níveis mais avançados procuram acelerar a fala para fazer o ouvinte pensar que são mais fluentes do que realmente o são. Outro mito relacionado à *fluência oral* refere-se à crença de que “saber falar bem é falar sem sotaque”. Viana ressalta que parece haver por parte dos aprendizes de LE a pretensão de falar a língua-alvo sem sotaque.

Não resta dúvida de que essas crenças exercem influência nos aprendizes, que, ao comprovarem que é preciso muito esforço para adquirir *fluência oral*, ou que é tarefa praticamente impossível falar sem sotaque, ou que falar depressa não é sinônimo de *fluência*; e que ainda, não é possível falar como um falante nativo, sentem-se tão frustrados que, em muitos casos, ou desistem ou criam uma barreira adicional à aquisição da *fluência oral*. A consciência dessas crenças, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, faz com que as expectativas de ambos se apoiem em bases mais reais, ensejando aos alunos a busca de estratégias adequadas para o desenvolvimento da *fluência oral*.

#### 1.6 Critérios de avaliação da *proficiência oral*

Embora os professores de LE, de um modo geral, concordem que a *proficiência oral* é um dos aspectos mais importantes na avaliação de desempenho (Morrow, 1984:56), ela está sempre em posição inferior em cotejo com outros aspectos, de vez que se costuma atribuir-lhe uma pontuação menor nos exames de

*proficiência* como se evidenciam na pesquisa documental e nas entrevistas, e como afirmam Morrow, (op.cit.) e Berkoff (1985:93). Dentre as razões apontadas para isso estão os modelos tradicionais de ensino de LE determinando que a LE é aprendida para capacitar o aluno a ler e dessa forma entender a cultura daquela sociedade; e a imensa dificuldade que encontram todos aqueles envolvidos com a elaboração e execução de exames em avaliar *proficiência oral* de forma realista e sistemática (Berkoff, op.cit.; Morrow, op.cit.; Carroll, 1980:55; McDowell, 1995:21, Hughes, 1989:114).

Apesar de as tradições demorarem a desaparecer e ser capaz de escrever um texto na LE ainda gozar de prestígio intelectual e acadêmico, bem mais do que ser capaz de falar a LE, essa tradição está dando lugar a uma visão mais realista, ou seja, a língua existe como meio de comunicação, especialmente num mundo globalizado como este nosso; e é premente que se dê à avaliação da *proficiência oral* o mesmo valor que se dá a outros aspectos do processo (Underhill, 1987:03), mesmo que os Parâmetros Curriculares Nacionais indiquem outra direção. Não é mais possível que os professores de LE sejam vítimas do descompasso entre o que lhes é exigido em exames oficiais (nos concursos públicos para o magistério dos ensinos fundamental e médio só se avalia o desempenho escrito do professor-candidato) e o que realmente precisam e querem ensinar na sala de aula. Quanto à segunda razão, isto é, a dificuldade em se avaliar língua oral, são as seguintes as principais causas:

a) exame oral demanda muito tempo (para se examinar trinta alunos, gastando-se cinco minutos com cada um, levar-se-ia no mínimo duas horas e meia para avaliar todos e mesmo assim, há ainda o fato de cinco minutos não serem suficientes para se avaliar a *proficiência oral* de alguém;

b) é muito difícil conseguir fazer com que os alunos digam alguma coisa realmente interessante nesses exames. Isto porque eles têm que mostrar que são capazes de usar a língua com propósitos diversos, mostrar que podem participar de uma conversação espontânea, respondendo adequadamente ao que lhes é perguntado e dando contribuições importantes; e, ainda, mostrar que são capazes de atuar lingüisticamente em contextos variados, adotando papéis diferentes e discorrendo sobre diversos temas;

c) existe ainda o problema da validade e da confiabilidade dos exames orais. Para Berkoff (1985), a menos que haja pelo menos dois avaliadores, a avaliação correrá o risco de cair em descrédito e, se ela não reproduzir situações reais, perderá sua validade. Dessa forma, incluir leitura em voz alta ou descrição de gravuras em exames desse tipo, como é feito com freqüência, compromete sobremaneira a validade desses exames.

Colocadas todas essas dificuldades envolvendo a avaliação da *proficiência oral*, conclui-se que a elaboração de um instrumento válido e confiável não é um empreendimento dos mais fáceis. Para criá-lo, faz-se necessário a adoção de uma *abordagem*, vista como um conjunto de princípios, pressupostos teóricos, crenças do que seja uma língua estrangeira, em primeiro lugar, e do que seja aprender e ensinar essa língua. Esta direcionará as tarefas, os procedimentos de avaliação, a

análise e a interpretação dos resultados. Definida, pois, a *abordagem* que irá fundamentar os instrumentos de avaliação, procede-se a uma minuciosa análise das necessidades, a fim de que, assim, os objetivos do exame sejam determinados (Caroll, 1980:04).

Em se tratando de um exame de *proficiência oral*, avalia-se o nível de *competência* em língua oral que se considera necessário para que o aprendiz venha desempenhar as tarefas futuras da situação específica, no caso, ministrar aulas de inglês, independentemente do tipo de formação que tenha tido. Por ter bases comunicativas, avalia-se não apenas a *competência* do aprendiz, mas também seu *desempenho*, na medida em que ele deve aplicar o conhecimento da LE em situações reais de comunicação, comunicação esta que envolve não apenas regras gramaticais, mas também formas que são socialmente adequadas. Há que se considerar que numa situação real de uso, o falante se depara com obstáculos impostos pela própria situação (limitações de memória, por exemplo). É assim que essa *proficiência*, que envolve uma *competência* lingüístico-comunicativa-estratégica, tem que ser avaliada de forma direta.

A entrevista tem sido o instrumento mais comumente usado para se avaliar a *proficiência oral*. Todavia, tal instrumento apresenta vantagens e desvantagens. Vantagens: ser uma forma direta de troca entre entrevistador e entrevistado; seguir sempre uma estrutura determinada e ainda assim permitir que seus participantes desfrutem de muita liberdade para dizer aquilo que pensam; exigir do candidato que não somente ouça, mas também responda usando vários componentes da

língua, integrando as habilidades. (Underhill, 1987:16-17); ter validade de conteúdo; ambientar-se numa situação real de uso da língua. Como principal desvantagem poder-se-ia mencionar o alto grau de subjetividade que envolve este tipo de instrumento, comprometendo, dessa forma, a sua confiabilidade. Como salienta Jones (Jones, 1985:80), por envolver uma relação social entre entrevistador e entrevistado, a entrevista pode ser influenciada por fatores tais como: idade, sexo, raça, classe social, profissão. Poder-se-ia mencionar ainda o fato de o aprendiz nem sempre ter a chance de iniciar um turno da fala.

A entrevista, contudo, não precisa ser, necessariamente, o único instrumento válido para se avaliar *proficiência oral*. Esta avaliação pode ser operacionalizada por meio de um tipo de atividade denominada *tarefa*. Scaramucci (1995:80) define-a como sendo:

*“uma atividade de propósito comunicativo e que procura especificar para a linguagem usos que se assemelham ou estão mais próximos daqueles que se têm na vida real. A tarefa permite a apresentação de conteúdos “autênticos” e sempre dentro de um contexto maior de comunicação para que o candidato possa ajustar o registro de linguagem às necessidades da situação”.*

A *tarefa* se constitui numa atividade que exige que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de uma dada informação, por intermédio de algum processo de pensamento regulado e controlado pelo professor. (Prabhu, 1984:274-280). Poder-se-ia citar como exemplos de *tarefas*: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado; dar um telefonema e deixar o

recado na secretária eletrônica. Interessante ainda observar que a *tarefa* oferece uma vantagem adicional, ou seja, além de ser um instrumento valioso de avaliação ela se constitui ainda em um instrumento de aprendizagem.

A grande vantagem de um exame de *proficiência oral* com bases comunicativas está nas chances de esse tipo de exame vir a exercer um *efeito retroativo* benéfico na preparação do aprendiz para esse exame, nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, no ensino desses professores. A importância que a avaliação exerce não apenas na escola mas na vida das pessoas em geral faz com que os exames se tornem instrumentos poderosos de influência e mudança, como sustenta Scaramucci (1999):

*“O uso do conceito de efeito retroativo, nesse caso, seria uma maneira eficiente, embora indireta, de se implementar mudanças, a médio prazo, em contextos onde uma influência direta sempre seria viável”.*

Um exame bem aceito pela comunidade acabará por definir conteúdos e capacidades e poderá vir a ser usado como instrumento balizador para os cursos de Letras, que podem se espelhar nesse tipo de exame para definir seus conteúdos e habilidades.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DA PESQUISA

O objeto desta tese é a *fluência oral* em língua estrangeira (Inglês), e as perguntas de pesquisa, conforme visto na introdução, buscam conhecer: a) o nível de *fluência oral* em ILE que exibem os formandos em relação à sua própria idealização e a um exame de *proficiência* de base comunicativa; b) como relacionar, no plano teórico, a cognição de fluência por atores de um curso de Letras com os níveis reais de desempenho dos alunos formandos; e c) o conceito que os discentes e docentes do curso de Letras, alvo da pesquisa, possuem do que seja ser oralmente fluente em língua estrangeira (Inglês).

Nem sempre a idéia que professores e aprendizes têm de diversos tópicos corresponde claramente a algum conceito firmado teoricamente por uma dada corrente, ou por qualquer corrente. No caso da *fluência oral*, a questão se complica ainda mais porque a própria conceituação da expressão envolve-se em complexidades e subjetividades múltiplas.

Uma vez que o presente estudo busca explicitar construir um conceito de *fluência oral* a partir de vários pontos de vista, incluindo os professores e alunos participantes do contexto cultural a que a pesquisa se refere, revelou-se adequado o tratamento etnográfico de observar e interpretar o próprio desempenho dos atores para responder às perguntas de pesquisa, na medida em que o simples

“dizer” dos professores e alunos, sujeitos da pesquisa, por meio de questionários e entrevistas apenas, não seria suficiente.

Este capítulo está subdividido em seis seções. Na primeira, é apresentada uma breve apreciação da relação entre a pesquisa etnográfica e o ensino/aprendizagem em geral; na segunda, descreve-se o contexto escolhido para a pesquisa; na terceira, discorre-se sobre o perfil dos participantes da mesma; na quarta, relacionam-se os instrumentos utilizados na coleta de dados. Na quinta, são descritos em pormenor os procedimentos de análise. Por último, apresenta-se um estudo-piloto, o qual antecedeu a coleta dos dados do estudo principal.

## 2.1 Pesquisa Etnográfica e Ensino/Aprendizagem

De base antropológica, a pesquisa etnográfica vem sendo utilizada nas Ciências Sociais há aproximadamente setenta anos. Faz parte de uma tradição de pesquisa que questiona a validade da utilização do paradigma positivista típico das Ciências Naturais, devido ao caráter subjetivo de investigação das Ciências Sociais (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991:139).

Vários autores têm-se preocupado com a pesquisa etnográfica em educação, abordagem de utilização relativamente recente nesta área. Data dos anos sessenta na Inglaterra e dos anos setenta nos Estados Unidos, representando a partir daí uma alternativa importante a outras formas de pesquisa porque nos permite fazer perguntas teóricas e práticas, e constituindo-se num

processo deliberado de investigação, guiado por uma perspectiva teórica e uma série de perguntas implícitas ou explícitas. Este tipo de pesquisa retrata eventos a partir dos diferentes pontos de vista dos atores sociais envolvidos. Baseia-se no pressuposto de que no contexto social não existe um único significado ou uma única verdade, mas sim a construção de significados e verdades pelos participantes do contexto social. Em educação, os métodos de pesquisa etnográfica nos oferecem um enfoque para documentar sistematicamente as interações de ensino/aprendizagem que ocorrem de maneira rica e contextualizada, com o objetivo de desenvolver uma teoria gerada por dados. Uma outra contribuição importante da etnografia para a pesquisa educacional e de LE diz respeito à análise do contexto institucional onde o ensino/aprendizagem ocorre e das pressões sociais que sofrem professores e alunos (Erickson, 1984:52; Cavalcanti e Moita Lopes, op.cit.:139).

Tendo em mente os cuidados apontados acima e utilizando adequadamente os métodos de coleta indicados, a pesquisa etnográfica é de grande utilidade na investigação das complexas questões que envolvem o aprendizado da linguagem oral.

Com suas raízes na tradição interpretativista, a pesquisa etnográfica focaliza o contexto social e procura interpretar os vários significados que os seres humanos, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem.

Para Hornberger (1994), o valor da pesquisa etnográfica está em seu caráter ao mesmo tempo holístico, ou completo, e êmico, ou individual. O holístico procura oferecer uma descrição de determinada cultura ou evento em sua totalidade, permitindo a comparação e o contraste entre o que as pessoas dizem e o que efetivamente fazem em um determinado contexto e entre contextos. A visão holística se processa não só entre contextos, palavras e fatos, mas também entre diferentes participantes e suas múltiplas perspectivas, com o objetivo de atingir um conhecimento compartilhado, e assim alcançar uma visão êmica. A visão êmica é alcançada depois que, partindo-se das múltiplas perspectivas, atinge-se um conhecimento compartilhado, momento em que o pesquisador deixa de lado visões estereotipadas para assumir uma atitude coerente com esse compartilhamento. Não é outra a orientação de van Lier (1988:55) para quem a visão êmica “requer que o pesquisador deixe de lado as visões pré-estabelecidas, padrões de medidas, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno da sala de aula a partir do ponto de vista funcional de um ator na vida cotidiana”.

Um ponto nodal neste tipo de pesquisa é o aspecto cultural, como vimos, merecendo algumas considerações adicionais a esse respeito.

Watson-Geggeo (1988) ressalta a importância do papel da cultura no ensino/aprendizagem de L2 em função do contexto institucional onde a aprendizagem se dá, e chama a atenção para as pressões sociais e institucionais que afetam a vida da sala de aula de línguas. Assinala ainda que pesquisa de tal sorte ajuda o professor a entender como a sala de aula está organizada, a

descobrir novas estratégias e novos padrões interacionais através da observação, que é um dos instrumentos principais de coleta usados pela etnografia. A etnografia, prossegue, funciona principalmente como um instrumento de auto-reflexão dos professores a respeito de suas próprias salas de aula, sobre as expectativas de seus alunos, sobre as interações que se processam. Em suma, a etnografia leva o pesquisador “a compreender como o professor opera e como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender” (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991:136). O pesquisador poderá descobrir, por exemplo, que, sem o perceber, o professor age de uma forma pensando estar agindo de outra; e os alunos comportando-se da mesma maneira. Será possível mostrar a ambos a distância entre suas percepções e a realidade de sua prática, com o que se poderá redirecionar o processo ensino/aprendizagem em bases mais produtivas.

No entanto, Hornberger (1994), seguindo Erickson (1986), nos alerta para o fato de que é necessário tomar-se alguns cuidados quando se faz pesquisa etnográfica. A familiaridade com a cultura que está sendo pesquisada pode distorcer a interpretação. Faz-se necessário, portanto, um certo distanciamento do pesquisador em relação ao objeto pesquisado. A sua participação na pesquisa constitui um outro fator de limitação, isto é, uma participação acentuada pode levá-lo a mudar o curso da ação ou do evento que está sendo estudado. O pesquisador tem também que estar prevenido quanto ao poder que ele atribui ao pesquisado, para não inibir o seu (do pesquisado) processo natural de mudança, devendo ainda tomar cuidado com a tendência dos informantes de julgar que seu objetivo, do pesquisador, é avaliá-los, principalmente em sala de aula.

Como nas Ciências Sociais, em Educação os principais métodos de coleta de dados empregados na pesquisa etnográfica têm sido os seguintes: a observação participante; a observação não-participante; as gravações em áudio e em vídeo; e as entrevistas. Com a utilização desses métodos de coleta, a pesquisa etnográfica pretende:

- a) entender os eventos e as pessoas, representando assim os papéis e as perspectivas daqueles que estuda;
- b) fornecer dados sobre o comportamento verbal e não verbal dos participantes;
- c) dar indicações sobre os eventos que o pesquisador não foi capaz de observar.

Finalizando, o pesquisador tem que ter em mente que, como membro da comunidade que está sendo pesquisada, ele deve ao mesmo tempo manter essa condição de membro e distanciar-se da cultura em questão o suficiente para ser capaz de descrevê-la. Se isto se fizer adequadamente, a pesquisa etnográfica será de grande utilidade na investigação das complexas questões que envolvem o aprendizado da linguagem oral.

## 2.2 Cenário da Pesquisa

Esta pesquisa teve como base uma unidade de Universidade pública do Estado do Rio Janeiro, unidade esta situada na Região Metropolitana, e voltada exclusivamente para a formação de professores. Na unidade, a pesquisadora atua como professora de Língua Inglesa.

Como este estudo se concentra no curso de Letras, cumpre fornecer algumas informações sobre o referido curso. Trata-se de licenciatura, não se oferecendo ao aluno a alternativa do bacharelado. Através dos programas (ver Anexo 04) pode-se comprovar que o conteúdo curricular de Inglês está voltado preponderantemente para as regras e estruturas da língua, com pouca ou quase nenhuma ênfase no aspecto oral. O Inglês é tido mais como um sistema do que como meio de comunicação.

Visto que o exame vestibular para ingresso no curso consta exclusivamente de provas escritas, o nível de *proficiência oral* em inglês dos alunos que optam pelo curso de Português/Inglês não é avaliado e, por isso, grupos bastante heterogêneos são admitidos, segundo depoimento dos próprios alunos e professores, ou seja, variando de alunos com *desempenho oral* extremamente limitado a alunos exibindo esse desempenho em nível dos exames de *proficiência* a que voluntariamente são submetidos os alunos das escolas de idiomas, como os de Cambridge ou Michigan. Infelizmente, não existem na unidade programas para melhorar o *desempenho oral* dos alunos que não conseguem acompanhar o ritmo

imposto pelo curso. Estes acabam sendo reprovados sumariamente, mudando de curso ou evadindo-se. De qualquer forma, afetando negativamente a qualidade do curso, que acaba tendo que se ajustar a esse duplo condicionamento: a heterogeneidade e o nivelamento por baixo.

### 2.3 Perfil dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são quinze formandos do sétimo e oitavo períodos de Português/Inglês pertencentes à unidade de ensino mencionada no tópico anterior, e os sete professores de Inglês que atuam na unidade onde a pesquisa foi conduzida. Dois deles doutorandos e cinco mestres. Dos sujeitos formandos, doze são do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade compreendida entre 22 e 25 anos.

Os quinze formandos já ingressaram na Universidade tendo cursado inglês em escolas de idiomas. Dois haviam cursado quatro anos; sete deles, seis anos; dois outros, cinco anos; um deles havia cursado oito anos; um outro, nove anos; e dois deles, dez anos. Dos quinze, treze tiveram aprendizagem ininterrupta e concluíram o chamado nível *avançado*<sup>3</sup>. Dos restantes, um chegou ao intermediário sem concluí-lo e outro ao avançado também sem concluí-lo. Estes não tiveram aprendizagem ininterrupta, apesar de terem ambos estudado dez e oito anos respectivamente em escola de idiomas. Dos quinze, sete já trabalham como

---

<sup>3</sup> Reconhece-se quão flexíveis e até difusos são os níveis propostos pelas escolas de idiomas. Há que se considerar *avançado* aqui como algo relativo, variando de escola para escola, e mesmo assim ainda sujeito ao nível de qualidade das diferentes escolas.

professores de inglês. Apenas três não exercem outra atividade além daquela de estudante. Três são professores das séries iniciais, um é professor de informática, e um exerce outra atividade que não é de magistério. Há que se observar também que, como são formandos, nossos sujeitos já cursaram praticamente todas as disciplinas exigidas para a conclusão do curso. Assim, cada formando carrega, em sua bagagem, um curso de inglês em escola de idiomas (quatro anos, no mínimo), o curso da escola regular (sete anos), e ainda, entre três anos e meio a quatro do curso universitário.

Quanto aos professores, todos, em algum momento de sua vida profissional, trabalharam em escolas de idiomas. Um dos doutorandos já trabalhou em uma instituição privada de ensino superior, o outro continua trabalhando em uma. Dos mestres, um já atuou em uma outra universidade pública como professor substituto. Com exceção de um professor mestre, todos os outros professores (mestres e doutorandos) já lecionaram em escolas secundárias de ensino público ou particular, ou em ambas. Todos atuam há mais de quinze anos como professores.

Os dados foram coletados longitudinalmente, durante o ano letivo de 1998.

#### 2.4 Instrumentos de coleta e validação dos dados

Como toda pesquisa de caráter etnográfico, esta não pretende testar qualquer hipótese pré-estabelecida. O objetivo foi levantar do contexto pesquisado

fatores relevantes para aprofundar o conhecimento empírico relativo à *fluência oral* em ILE, a fim de cotejar esse conhecimento com o que diz a literatura.

Para a coleta de dados foram usados os seguintes instrumentos: questionários escritos (somente para formandos não só para coletar informações preliminares sobre os mesmos, como também como um meio de aproximação). Os questionários foram combinados com entrevistas semi-estruturadas (com formandos e professores), seguindo um roteiro básico; um exame de *proficiência oral* (ver Anexo 02); um *painel de juízes*; e fontes documentais, isto é, ementas, programas dos diferentes cursos e o fluxograma da unidade onde a pesquisa foi realizada (ver Anexo 04).

#### 2.4.1 Questionário

Os questionários (ver Anexo 01) foram usados com o intuito de obter informações para se determinar o perfil dos formandos sujeitos.

Dois questionários foram aplicados. O primeiro constou de 14 (quatorze) perguntas. Dessas, 4 (quatro) eram abertas, 5 (cinco) fechadas e 6 (seis) combinadas, ou seja, fechadas inicialmente, terminando abertas. As perguntas buscavam conhecer a bagagem de conhecimento de inglês que possuíam os alunos antes de ingressarem no curso de Letras, número de anos que tinham estudado o idioma, motivação para aprender línguas, aspecto da língua em que eram mais desenvolvidos, situação da língua oral no curso de Letras, entre outros

pontos. O segundo questionário constou de 20 (vinte) afirmativas sobre as crenças e expectativas dos sujeitos com relação à aquisição de *fluência oral*. A cada um cabia simplesmente assinalar com um “x” se concordava, discordava, ou se se mantinha neutro. Foram consideradas apenas as perguntas a que responderam que concordavam ou discordavam. Este segundo questionário foi baseado no “Inventário de crenças sobre Aprendizagem de Línguas” desenvolvido por Horwitz (1987:120) e, posteriormente, utilizado por Kern (1995). A versão para este estudo foi retirada do trabalho de Kern.

#### 2.4.2 Entrevista

Considerada também como um dos principais procedimentos de coleta de dados e uma das mais ricas fonte de dados, a entrevista serviu como um meio de coletar dados a respeito dos pontos de vista dos sujeitos com relação à questão proposta, ou seja, a *fluência oral*. Nas entrevistas, os aprendizes se tornam mais motivados a falar, pois percebem que alguém se interessa pelo aprendizado deles, e ao falarem tornam-se conscientes daquilo que fazem inconscientemente.

As entrevistas foram do tipo semi-estruturadas, ou seja, contiveram perguntas definidas previamente a partir da análise das respostas aos questionários. Todavia, permitiram uma certa flexibilidade com espaço para perguntas espontâneas que surgiram. As entrevistas foram áudio-gravadas e roteirizadas.

### 2.4.3 Exame de *Proficiência Oral*

O exame de *proficiência oral* (ver Anexo 02) foi aplicado com o objetivo de avaliar a *fluência oral* demonstrada concretamente pelos alunos no final do curso.

O exame de *proficiência oral* foi aplicado pela pesquisadora. Esse exame se constitui em uma versão adaptada para o inglês do CELPE-Bras (Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros)<sup>4</sup>.

Como o original, a versão adaptada em inglês consta de duas partes: uma coletiva e outra individual. A parte coletiva visa a avaliar a produção escrita do avaliando com atividades integradas de compreensão oral (áudio e vídeo), escrita e leitura. Toda a parte coletiva tem duração de duas horas. A parte individual tem por objetivo avaliar a produção oral do aprendiz por meio de interação face a face e de atividades integradas de escrita (preenchimento do formulário/questionário), compreensão oral (vídeo), leitura (texto escrito). Ela consiste de uma entrevista baseada nas informações que constam de um formulário/questionário preenchido pelo aprendiz e que visa a deixá-lo à vontade para que se possa dar início ao exame propriamente dito; de uma discussão a partir de um elemento provocador (no nosso caso, uma sequência de vídeo ensejando o uso real da língua) e de

---

<sup>4</sup>O CELPE-Bras é um exame instituído pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) e elaborado por uma comissão técnica. Ele é realizado por instituições brasileiras credenciadas e dirigido a estrangeiros que, de algum a forma, tenham necessidade de se integrar à vida brasileira ou de usar o Português do Brasil no exterior,...(Scaramucci, 1995:78) . A versão adaptada em inglês do CELPE-Bras foi idealizada e concretizada por um grupo de mestrados e doutorandos, perfazendo um total de 6(seis) membros coordenados pelo prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Esta pesquisadora foi um dos membros do grupo. Com bases comunicativas, o exame visa a avaliar a proficiência de professores de inglês nas quatro habilidades: falar, ouvir, escrever e ler.

situações do cotidiano (numa situação do cotidiano o aprendiz deve se expressar de forma adequada à/s situação/ões e ao/s interlocutor/es proposto/s). O objetivo dessa etapa é avaliar o desempenho do aprendiz quanto ao uso da LE em diferentes funções da linguagem, levando em conta o registro adequado ao interlocutor. Somente a parte individual foi usada nesta pesquisa, uma vez que é ela que avalia a produção oral do aprendiz. Após o preenchimento do formulário conduziu-se a entrevista. Isso feito, deu-se início à avaliação propriamente dita. Segue-se uma discussão com o examinador, com base num elemento provocador. Dois elementos foram usados no exame, a saber: um excerto autêntico, em vídeo, de um programa de auditório norte-americano no qual um entrevistado (um cidadão sentado) dava sua opinião sobre o hábito de “dar gorgetas”, e um texto escrito sobre um contraceptivo. Em primeiro lugar, ao aprendiz cabia assistir ao excerto, recontá-lo e dar a sua opinião sobre o assunto abordado no programa a partir de perguntas feitas pelo examinador. Em seguida, o aprendiz deveria ler o texto escrito e discuti-lo com o examinador. Na última etapa do exame, o examinador apresentava ao aprendiz situações do cotidiano com o propósito de avaliar seu desempenho no que diz respeito ao uso do Inglês em diferentes funções, observando-se igualmente o uso dos registros. Foram apresentadas três situações, uma formal e duas informais.

Com o exame de *proficiência oral*, procurou-se avaliar a *fluência oral* de cada formando. Essa avaliação foi baseada numa grade adaptada por Lanzoni (1999) da usada pelo Instituto de Relações Exteriores dos Estados Unidos da

América<sup>5</sup> (ver Anexo 02) com a descrição dos diferentes níveis. Optou-se por essa grade porque ela traz definições aplicáveis a qualquer língua e a qualquer tipo de exame de natureza comunicativa. A tabela adaptada prevê seis níveis de *proficiência* (a original prevê onze) indo do *Preliminar 1* ao *Avançado 2*. Cada nível é descrito qualitativamente, levando-se em conta o estágio em que se encontra o sujeito no que se refere à sua *proficiência oral*.

Os professores, pouco acostumados a grades qualitativas, mostraram-se inseguros em aplicar a grade fornecida. Resolvemos, então, consensualmente, sem no entanto nos afastarmos da natureza qualitativa das descrições, traduzi-las em termos mais objetivos. Para isso, foi necessário elaborar uma grade adicional (ver Anexo 03). Recorreremos à grade sugerida por Consolo (1996) em sua tese de doutorado.

Seguindo a orientação de Rea (1985:29), os exames de *proficiência* são *somativos*, na medida em que avaliam *produto*, e *classificatórios*, uma vez que são usados para distribuir os alunos nos diversos níveis discriminados numa grade. Todavia, dir-se-ia que, de certa forma, o exame de *proficiência* que se aplicou neste estudo tem também caráter *formativo*. Os resultados alcançados pelos alunos podem vir a fornecer, de certa forma, evidências em relação ao tratamento que o curso de Letras dá ao desenvolvimento da *fluência oral* de seus alunos. Isto

---

<sup>5</sup>O exame de proficiência oral desenvolvido pelo Instituto (Foreign Service Institute – FSI) visava a avaliar o nível de proficiência oral de funcionários do governo ligados a missões internacionais. A adaptação foi feita por Lanzoni, H. de P. (1999) e apresentada durante o XV JELI, Ribeirão Preto, no mesmo ano.

feito, esses mesmos resultados poderão ser usados como *insumo* na condução de mudanças ou redirecionamento do ensino.

#### 2.4.4 Painel de Juízes

Um *painel de juízes* foi constituído por cinco professores. A eles foi pedido que, após ouvir as fitas áudio-gravadas, e munidos de uma grade com a descrição dos níveis de *proficiência*, valorassem o *desempenho oral* dos alunos.

Por *painel de juízes* entende-se um grupo de especialistas de uma determinada área de saber constituído para avaliar um processo, uma situação ou resultado numa situação específica. No caso em foco, o *painel de juízes* foi composto por professores que avaliaram a *fluência oral* dos sujeitos quando da aplicação do exame de *proficiência oral*. O *painel de juízes* foi usado porque, acredita-se, um grupo especializado de avaliadores aumenta a confiabilidade dos resultados.

A expressão *painel de juízes* foi utilizada por Almeida Filho (1984) em sua tese de doutoramento. Fontão do Patrocínio (1995:26) também usa o termo “juízes” para denominar o grupo de colegas pesquisadores convidado a “julgar” os alunos participantes de sua pesquisa.

Na presente pesquisa, ao *painel de juízes* coube avaliar a *fluência oral* dos sujeitos. Para tal, foi pedido a cada juiz que ouvisse as fitas gravadas e que

avaliasse os aprendizes utilizando a grade mencionada anteriormente. Apesar de não terem sido treinados para realizar o exame, como teria sido o ideal, foram previamente informados sobre a grade que seria usada para a avaliação e sobre os objetivos do exame.

#### 2.4.5 Fontes Documentais

As fontes documentais (ver Anexo 04) são evidências de como o curso de Letras trata o desenvolvimento do ensino oral de seus aprendizes. Elas reúnem o fluxograma do curso de Português-Inglês, as ementas dos cursos, programas e bibliografias das diferentes disciplinas voltadas para o ensino de Inglês.

Como se verá adiante, no caso da presente pesquisa, a documentação deixa clara uma orientação não-oral.

O desenho abaixo ilustra os instrumentos que foram utilizados na pesquisa.

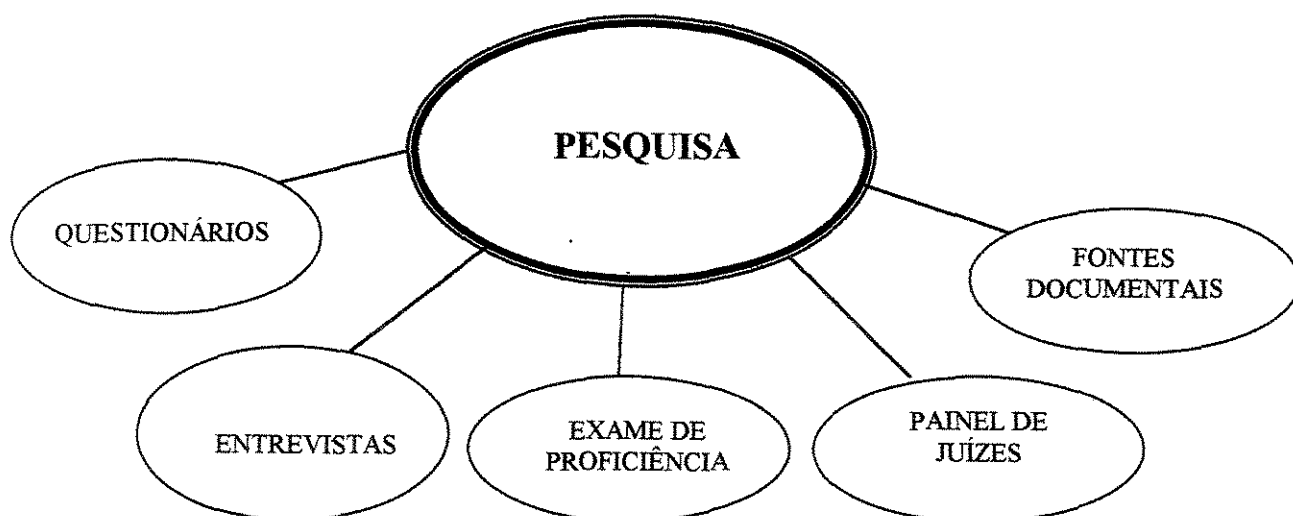


Fig. 3 - Os instrumentos usados na pesquisa.

## 2.5 Procedimentos de análise

O processo de análise iniciou-se paralelamente à coleta dos dados. Assim, os questionários foram analisados logo após terem sido aplicados, e a partir dessa leitura foram feitas anotações sobre aspectos que a pesquisadora considerou de relevância para o prosseguimento da pesquisa.

As entrevistas foram transcritas à medida que foram sendo realizadas. Procurou-se extrair delas o que era relevante para se conseguir uma visão panorâmica em relação às inferências feitas.

O *painel de juízes* foi usado para avaliar o desempenho oral dos sujeitos mediante critérios tornados explícitos e aceitos por todos. Os critérios acham-se descritos qualitativamente na grade (ver Anexo 03) que foi fornecida a cada juiz. Coube a cada *juiz* enquadrar cada aprendiz num dos níveis constantes da grade. Os *juízes* escreveram seus pareceres, os quais foram discutidos com a pesquisadora.

## 2.6 Estudo-Piloto

Já definida a abordagem metodológica que orientaria a tese, considerou-se relevante a condução de um estudo-piloto com o objetivo de avaliar a viabilidade da pesquisa nos seus aspectos fundamentais: o objetivo (determinar os significados de *fluência oral* compartilhados pelos alunos e professores sujeitos da pesquisa), o

construto teórico (a utilização de uma linha teórica de abordagem à *fluência* em língua estrangeira (Inglês)) e a pertinência da metodologia, dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos usados para a coleta dos dados. O estudo-piloto foi conduzido no segundo semestre do ano de 1997.

Os programas de curso observados na situação de pesquisa evidenciam que o conteúdo curricular de Inglês está voltado para a língua escrita, com pouca ou nenhuma ênfase nas habilidades orais.

Visto que o exame vestibular para ingresso nos cursos consta exclusivamente de provas escritas, o nível de *fluência oral* em inglês dos alunos que optam por Letras (Português/Inglês) não é avaliado e, por isso, grupos bastante heterogêneos ingressam no curso, segundo depoimento dos próprios aprendizes e professores.

Para realizar o estudo-piloto, foram adotados os seguintes procedimentos: em primeiro lugar, foi elaborado um questionário, aplicado por um colega professor aos oito formandos do curso de Letras (Português/Inglês) da Unidade anteriormente citada. Lidas todas as respostas, quatro dentre os oito formandos foram escolhidos como sujeitos. Assim o foram porque se mostravam motivados com o curso que concluíam, com a profissão que tinham abraçado, e principalmente porque haviam iniciado o curso de Letras já tendo cursado no mínimo quatro anos de inglês em escolas de idiomas. Em seguida, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os três professores de inglês do

referido curso e também com os quatro sujeitos escolhidos, com o objetivo de descobrir quais características em geral deveria ter um bom professor de inglês. De posse dessas informações, procurou-se então, determinar as necessidades requeridas para o desempenho da profissão, e, a partir dessas necessidades, construir um descritor de *fluência oral* compatível com a teoria de desenvolvimento comunicativo e com a visão formal dos sujeitos desse estudo preliminar. Foram, também, reunidos programas das várias disciplinas de Língua Inglesa oferecidas aos alunos durante os quatro anos de duração do Curso para conhecer se o conteúdo desses programas era compatível com a expectativa dos sujeitos no que tange à linguagem oral.

Já tendo, consensualmente com os colegas professores e sujeitos alunos, desenhado o perfil de um professor de inglês, esta pesquisadora buscou, seguindo a orientação de Underhill (1987:22), levar os sujeitos alunos a se auto-avaliarem com relação à própria *fluência oral*. Para isto, foram introduzidas perguntas cujas respostas permitiam traçar o perfil de *proficiência* auto-percebida. Isto feito, a pesquisadora os avaliou usando uma entrevista semi-estruturada em inglês. Era seu objetivo saber que nível de *fluência oral* esses sujeitos exibiam, deixando a entrevista fluir, independentemente do roteiro traçado previamente. Todos foram entrevistados ao mesmo tempo, o que deu à entrevistadora a oportunidade de conduzir a entrevista num clima mais informal, diminuindo a tensão que normalmente existe entre entrevistador e entrevistado (Hughes, 1989:104). A interação assumiu, nesse momento, contornos observadamente espontâneos.

Por último, para que a avaliação não ficasse restrita à auto-avaliação e à avaliação da pesquisadora, foi organizado um *painel de juízes*, formado por três professores para que avaliassem em que nível os sujeitos alunos estavam no que se referia à *fluência oral*.

Em seguida, apresento já nesta seção, antecipando a discussão de dados propriamente ditos levada a cabo no Capítulo III, uma breve análise dos dados do estudo-piloto e algumas considerações gerais sobre o mesmo.

#### a. Análise dos dados do estudo-piloto

##### a.1 O perfil dos sujeitos

Os sujeitos do estudo-piloto foram eleitos através das respostas dadas aos questionários. Por elas, constatou-se que, dentre os oito alunos, dois não pretendiam seguir o magistério, dos seis restantes, um não se mostrou disposto a ser entrevistado e um outro, apesar de interessado na pesquisa, não apresentava motivação suficiente para ser um professor de inglês. Este achava-se bastante preocupado com os baixos salários do magistério e talvez até escolhesse uma outra carreira. Assim sendo, quatro se amoldavam ao perfil traçado de início, ou seja, eram formandos, estavam suficientemente motivados com o curso que concluíam e já estavam até atuando como professores de inglês. O quarteto de sujeitos, portanto, se constituiu de um rapaz (Pedro, doravante), e de três moças

(Rosa, Isis e Carolina), todos coincidentemente com 22 anos no momento da coleta dos registros.

### a.2 Perfil do professor de inglês fluente

O perfil do que seja um professor de inglês fluente foi traçado nas entrevistas feitas com os sujeitos alunos e com os professores que compuseram o *painel de juízes*. As entrevistas foram áudio-gravadas e posteriormente transcritas. Vale salientar que os três professores são bastante experientes, cada qual com mais de quinze anos de exercício do magistério, inclusive no superior. Os três são Mestres em Letras, sendo um deles doutorando em Literaturas Comparadas.

As respostas obtidas indicam que os sujeitos consideram que para ser um professor fluente é preciso saber comunicar-se e fazer-se entendido na língua-alvo e para tal, é necessário que o professor “*saiba o que usar e quando*”, “*seja capaz de usar estruturas sintáticas e vocabulários adequados à ocasião e ao registro respectivamente*”, “*tenha pronúncia correta*” e tente “*alcançar um equilíbrio entre correção e fluência*”.

Seguem alguns excertos dos depoimentos que deram origem a essas constatações:

— ... o professor tem que saber o que usar e quando.

—... o professor tem que ser capaz de usar estruturas sintáticas e vocabulários adequados à ocasião e ao registro respectivamente. Ele tem que ter consciência das

*diferenças existentes entre discurso oral e escrito para não fazer uso de uma linguagem artificial. O professor tem que ser capaz de adequar sua intenção ao uso da língua, selecionar o que dizer de acordo com as situações.*

— ... *tem que fazer uso correto do léxico, da sintaxe, tem que ter pronúncia correta*

— *e alcançar um equilíbrio entre correção e fluência.*

— ... *mais fluência do que correção.*

— ... *no nosso dia a dia 80% se reduzem à expressão oral.*

— ... *ter capacidade para se comunicar, com consciência de que a fluência oral é primordial. É muito insatisfatório ter de ensinar inglês através do português. O professor tem que trabalhar usando a língua. A língua é o instrumento.*

— ... *saber se comunicar, entender o que o outro está dizendo.*

Observe-se que demandam do professor, antes de tudo, que ele seja capaz de se comunicar na língua-alvo. A ênfase no falar, mesmo com o sacrifício da correção, traduzida pela declaração “*mais fluência do que correção*” é inegável.

Os depoimentos apontam para um nível de *fluência* desejável que, infelizmente, mesmo com alunos de final de curso, e até com professores, não condiz com a realidade conforme constataremos nas análises e considerações finais sobre o estudo-piloto.

O trecho transcrito abaixo reitera essa busca de uma *fluência* desejável e nem sempre conseguida:

— ... *o professor tem que ser capaz de se comunicar com as pessoas na língua-alvo, sem cometer erros de gramática ou de pronúncia. Deve evitar também o sotaque abrigado e (deve) ser capaz de falar sobre qualquer assunto na língua.*

Ao declarar que o professor de Inglês fluente é aquele que sabe se expressar em qualquer situação “*sem o tradicional: “como é que eu falo isto?”*” o sujeito chama a atenção para o traço da prontidão que faz evitar a hesitação ou a consulta freqüente ao interlocutor. Segue o trecho que contém esse depoimento:

- ... *saber colocar as palavras certas dentro de um contexto para que possa ser entendido [...] sem o tradicional: como é que eu falo isto?*

A busca de um conceito de *fluência oral* levou os sujeitos alunos a se auto-avaliarem quanto à *fluência* que exibem em suas salas de aula (como vimos, os quatro já vinham ensinando inglês em escolas de idiomas). Dos quatro sujeitos, dois responderam que falavam inglês, mas salientaram que não falavam fluentemente. Um outro disse que “achava” que era fluente, e o outro afirmou que falava fluentemente, ressaltando o fato de que poderia melhorar no que diz respeito ao vocabulário. Abaixo seguem trechos das entrevistas:

Rosa: — *Falo inglês, mas não fluentemente. Muito assim, eu acho que às vezes fico procurando as palavras.*

Isis: — *Acho que um inglês fluente, ainda não. Há momentos em que estou falando e esqueço a palavra que eu vou falar... Olha, eu acho que ainda tem que melhorar bastante.*

Carolina: — *Acho que sou fluente.*

Pedro: — *Falo fluentemente, mas posso melhorar em relação ao vocabulário.*

Pelas palavras que usam para caracterizar seu próprio discurso, percebe-se que associam *fluência* ao sentido lato do termo *fluência* advindo do latim *fluere* que significa *fluir*, sentido esse já discutido no Capítulo I, seção 1.4. Ao “procurar

*palavras*” ou “*esquecer a palavra*”, o falante interrompe o “*fluir*” do discurso, hesita, provoca rupturas.

A auto-avaliação produziu também outros depoimentos dignos de comentários.

*Rosa: — Eu acho que eu fico mais naquela de ficar ouvindo. Aí quando alguma coisa que me chama atenção ... me desperta mesmo a curiosidade aí eu vou e faço uma pergunta também.*

*Isis: — Eu inicio, procuro participar. Atualmente, né? Porque até há um tempo atrás só respondia quando requisitada. De preferência, que nunca fosse.*

*Carolina: — Acho que compreendo melhor do que me expresso.*

*Pedro: — Hoje em dia sou eu que começo a maioria das conversações. Eu tô dando aula... Eu puxo e participo também. Dou meu ponto de vista...*

Por exemplo, quando dois deles admitem que “ouvem” mais do que falam, ou quando outro assinala estar mais participativo “atualmente”, ou ainda outro diz que “hoje em dia” ele inicia a maioria das conversações, conclui-se que persiste nas nossas salas de aula um tipo de ensino ainda muito concentrado nas ações do professor. Não é por outra razão que os sujeitos citados ouvem mais do que falam e só agora (quer dizer, depois que já estão atuando eles próprios como professores há pelo menos dois anos) é que se acham “mais participativos”. Esses depoimentos revelam a atitude passiva que, de modo geral, é comum entre os alunos brasileiros e também a atitude do professor, que é autoritária e disciplinária. Se ele, aluno, não fala, com certeza alguém está falando em seu lugar. E, não somente pela nossa experiência em sala de aula, mas também pelas pesquisas já

realizadas (Neves: 1997)), sabe-se que este não é outro senão o professor, o qual controla o processo de aprendizagem do aluno, não lhe permitindo responsabilidade pelo seu aprendizado.

Demonstram também uma forte preocupação com a forma, sinalizando para o fato de que falar fluentemente significa falar com correção gramatical. Essa preocupação com a forma faz parte do inventário de crenças sobre o que é saber uma língua estrangeira, ou seja, saber regras gramaticais (cf. Barcelos, 1995), conforme resenhado no Capítulo I, seção 1.5 (Influência da Cultura de Aprender/Ensinar Inglês-LE). Salientaram, entretanto, tentar corrigi-los sempre que os cometiam na fala. Conforme mostram os trechos transcritos abaixo:

*Rosa: – Cometo. Não gosto de errar. Mas eu percebo quando eu falo errado. Aí eu fico assim... Mas quando eu percebo eu corrijo... lógico, né? Quando eu falo alguma coisa errada, eu me sinto tão mal. Ai, meu Deus, eu falo tanta coisa errada! Acho que a gente vai estudando ... aos poucos a gente vai conseguindo perfeição.*

*Isis: – Olha, eu até acho que sim. Há momentos que eu não percebo que cometo erros. Tento corrigir.*

*Carolina: – Claro que cometo erros, e muitos ! e dou graças a Deus. Só assim aprendo. Eu percebo os meus erros na maioria das vezes. Quando percebo, dou um jeito de corrigir.*

*Pedro: – Acho que de gramática não cometo muitos, não. Acho que de vocabulário, de vez em quando acontece. Sempre percebo quando cometo um erro e tento corrigir.*

Como a auto-avaliação, a avaliação da pesquisadora serviu também para avaliar o desempenho dos sujeitos com relação à *fluência oral*. Baseada numa entrevista semi-estruturada, flexível o suficiente para permitir que os sujeitos e a

pesquisadora pudéssemos expressar nossas opiniões livremente. Apesar da tensão que normalmente existe nessas situações (Hughes, 1989: 104), particularmente no início, o que realmente aconteceu, a entrevista, depois de alguns minutos, transcorreu em clima bem descontraído e amigável, em parte explicável pelo fato de estarmos todos juntos, numa mesma sala. Em nenhum momento foi percebido que os sujeitos viam a pesquisadora como alguém que detivesse uma posição ameaçadora. A entrevista foi conduzida em inglês e áudio-gravada. Citam-se abaixo alguns trechos da entrevista:

*Rosa: – I like very much English. I didn't speak English so much in the English course. I improved my English because I speak more. I want to pass six months in the U.S. to study.*

*Pedro: – I am able to use the verb tenses accurately.*

*– What about telling me what your purpose is?*

*– I think we have to study too many subjects. Subjects which do not add much to us.*

*Isis: – I talked to some Americans some time ago and they told me my pronunciation was good. I teach in English and I guess my students are able to understand everything I say.*

*Carolina: – I intend to travel abroad, you know, to spend some time in an English speaking country so that I can somehow improve my performance.*

*– I have been teaching for a year.*

Levando-se em conta o padrão que ficou estabelecido como adequado para um aluno, futuro professor de inglês, pode-se concluir de imediato que o inglês de Rosa não se coaduna com esse padrão.

Pelo trecho transcrito, percebe-se que a aluna comete erros gramaticais permitidos talvez apenas a iniciantes (como é o caso da colocação de very much antes do objeto, do uso inadequado do presente simples, e do uso errado de item lexical. Erros capazes de comprometer a compreensão do interlocutor principalmente se este for falante nativo). Além disso, sua pronúncia, entoação e ritmo são marcadamente afetados pela língua materna (isso foi observado durante a entrevista), o que nos remete a Lanzoni (1998), que em dissertação de mestrado descreve o fenômeno da *fossilização* entre aprendizes intermediários de ILE. Como se sabe, esse fenômeno aflige aprendizes adultos, e, na maioria dos casos, por falta de conhecimento sobre o fenômeno, aprendizes e até mesmo professores exibem pronúncia muitas vezes *fossilizada* sem sequer se darem conta desse fato. É por esta razão que o sujeito pronuncia as palavras como se falasse um “inglês brasileiro”. Além disso, a não inclusão de palavras e expressões idiomáticas “pré-fabricadas” em seu discurso, torna-o menos automático fazendo-a mostrar-se insegura na utilização da LE.

Na avaliação da pesquisadora, Isis, Carolina e Pedro mostram um desempenho melhor. Referindo às competências necessárias para que o falante não-nativo possa se comunicar com desenvoltura na língua-alvo e enumeradas no Capítulo I desta tese, pode-se dizer que: empregam mais corretamente as estruturas sintáticas e o vocabulário e as adequam às situações, utilizam marcadores sintáticos com desenvoltura, tornando assim o discurso mais coeso; e conseguem utilizar estratégias para compensar imperfeições no domínio das regras

e do vocabulário. Pedro, de certa forma, exhibe padrão mais próximo do delineado pelos sujeitos do estudo-piloto para esse nível terminal de curso. É ele quem, dentre os quatro, apresenta um grau menor de *fossilização*, que comete um menor número de erros estruturais, que apresenta um vocabulário mais variado, e um discurso mais coerente. No entanto, Pedro é aquele tipo de aluno (isto identificado em depoimentos de seus próprios professores, dentre os quais a pesquisadora se inclui) que é bom “apesar do método”, “apesar do material didático”, “apesar do professor”. Ele tomou nas mãos a tarefa de aprender a LE. Ele é responsável pelo seu aprendizado, e procura sempre oportunidades para se aperfeiçoar. Essa característica do bom aprendiz é bem descrita por Rubin (1975) na sua pesquisa seminal sobre o bom aprendiz de línguas.

Após ouvirem a gravação das entrevistas feitas pela pesquisadora, os três professores que integram o *painel de juízes* foram unânimes em afirmar que Rosa “é muito inteligente e altamente motivada”. Disseram ainda que em relação à *fluência oral* ela “comete erros ao falar mais por falta de confiança nela mesma do que por falta de conhecimento. Ela é tímida.” Prosseguiram afirmando que a aluna “possui ainda muito potencial para o idioma mas que, eles não sabem porque, Rosa não o explora.”

Sobre Isis, Carolina e Pedro salientaram que “o desempenho dos três é bom mas que “Pedro se mostra mais capaz de lidar com o inesperado e iniciar a interação do que as outras duas”. Observaram também “dificuldades com relação à pronúncia e à fluência mas acreditam que tais dificuldades são provenientes da falta de confiança e pouca

*exposição à língua*”. Ressaltaram ainda que “*é importante assinalar que esses fatos não interferem na sua capacidade geral de se comunicar*”.

Essas afirmações revelam que os professores esperam de seus alunos algo que eles mesmos provavelmente não seriam capazes de oferecer. Acreditamos que é pouco provável conseguir-se alunos fluentes em língua oral sem que lhes sejam oferecidas condições mínimas para que isso possa vir a acontecer.

Como se pode observar, houve alguma divergência quanto à *fluência oral* dos aprendizes sujeitos do estudo-piloto. Este fato se explica pela visão que cada avaliador possui, pelas suas crenças, e pela maneira como cada um aprendeu e ensina a língua estrangeira. No fundo, os três compartilham as mesmas crenças, não necessariamente informadas por conceitos técnicos ou científicos. Certamente esses juízes estarão afetados por aquilo que se convencionou chamar de “cultura de aprender/ensinar Inglês”, conforme vimos no Capítulo I, seção 1.5.

### a.3 Considerações gerais quanto ao estudo-piloto

Pela análise das respostas aos questionários e entrevistas, pelas avaliações realizadas pelos próprios sujeitos da pesquisa, pela pesquisadora e pelo *painel de juízes*, pode-se dizer que: a) nem os sujeitos alunos da pesquisa e nem os professores componentes do *painel de juízes* têm um conceito claro e normalizado do que seja *fluência oral*. Os sujeitos alunos utilizam as expressões *falar fluentemente* e *com fluência* ou *sem fluência* sem, no entanto, explicar o que esses

termos representam verdadeiramente para eles. Parecem, conforme já apontamos, associar *fluência* ao significado etimológico da palavra (do latim *fluere* que significa fluir) o que é uma faceta ainda muito superficial do conceito; ou a aspectos puramente formais da língua tais como conhecimentos das regras gramaticais e sintáticas e conhecimento de vocabulário, percepção essa provavelmente instruída pela abordagem formalista subjacente às suas crenças e ações. Não é outra a visão dos professores que compuseram o *painel de juízes*. Para eles também ser fluente significa primordialmente não cometer erros gramaticais. Comentários do tipo: “*ela é muito inteligente e altamente motivada*”, ou “*possui muito potencial para o idioma*”, “*comete erros por falta de confiança*”, somente acrescentam o valor agregado (e secundário) da afetividade ao significado de *fluência oral* que buscamos.

Alguns pontos merecem destaque, depois desse estudo preliminar. Em primeiro lugar, como o inglês é língua estrangeira no Brasil, faz-se necessário que ele, o aluno, tire proveito de qualquer apoio (Internet, Revistas, TV por assinatura, a cabo) para encontrá-lo e aperfeiçoar sua produção fora da sala de aula. Além disso, a sala de aula terá que ser organizada de tal forma a criar uma série de ambientes (figurados) que produzam efeitos de imersão. Em segundo lugar, um curso de Letras que se propõe a verdadeiramente formar professores de inglês deverá estar centrado no aluno, fazendo com que ele, aluno, seja também responsável pela sua aprendizagem, como é o caso de Pedro. É talvez por isso que Pedro é o único sujeito próximo do perfil desejado, ainda que provisório neste estágio da pesquisa. Por último, constatou-se que os professores do Curso de Letras carecem de uma reflexão sobre sua própria prática para o que seriam

necessárias medidas de reavaliação macroestrutural do curso e pessoal de desempenho profissional para que a prática no curso de Letras seja informada por uma consciência crítica dos seus atores e por possíveis soluções advindas de teorias relevantes da Lingüística Aplicada no tocante ao ensino das línguas.

Consideramos que foi relevante fazer o estudo-piloto na medida em que ele serviu não só para confirmar algumas das premissas feitas mas também para confirmar a possibilidade de conduzir a operação de pesquisa aplicada sobre *fluência oral* nas bases teóricas e metodológicas pretendidas. Uma abordagem etnográfica é, sem dúvida, o melhor caminho para esse tipo de pesquisa. Considera-se também que os instrumentos utilizados foram adequados uma vez que se acham alinhados com a abordagem de pesquisa usada e cumpriram o objetivo para o qual foram destinados.

### CAPÍTULO III

#### ***FLUÊNCIA ORAL: IMAGINÁRIO E REALIDADE***

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados principais coletados na pesquisa propriamente dita. Evidenciou-se, através do estudo-piloto, que o tratamento metodológico, os instrumentos e os procedimentos propostos para a coleta dos dados, foram adequados aos propósitos deste estudo. A decisão de incluir um exame brasileiro de *proficiência oral* para avaliar o desempenho dos sujeitos formandos, depois de concluído o estudo-piloto, se deveu ao fato de que, quando este exame foi elaborado e posto em uso público, o estudo-piloto já ter sido concluído.

Quanto à auto-avaliação, esta foi feita por intermédio das entrevistas semi-estruturadas em ambientes informais. Faz-se necessário assinalar que os sujeitos do estudo principal não são os mesmos que compuseram o estudo-piloto.

Na pesquisa propriamente dita, tendo como parâmetro o conceito de *fluência oral* sintetizado no Capítulo I (*Fluência Oral: Construindo um Conceito*) procurou-se responder às perguntas inicialmente formuladas sobre o relacionamento da cognição de fluência, no plano teórico, por atores de um Curso de Letras com os níveis reais de desempenho os alunos formandos, a noção de fluência oral compartilhada pelos formandos e professores do Curso de Letras, e sobre o nível de fluência oral que exibem os formandos ao concluírem o referido curso.

Em se tratando de uma análise qualitativa, não se priorizou um desenho amostral rígido no estabelecimento do tamanho da população de sujeitos. A amostra compreende vinte e dois sujeitos. Destes, quinze eram formandos, e sete, professores.

### 3.1 Do Construto à Realidade

Realizado o estudo-piloto, o qual também serviu para avaliar a pertinência dos procedimentos metodológicos que conduziriam a pesquisa principal, procedeu-se a esta utilizando-se os mesmos instrumentos e acrescentando agora um “exame de *proficiência oral*”. O exame de *proficiência oral* não foi realizado quando da condução do estudo-piloto, conforme indicamos anteriormente, porque ele não existia na época. Decidimos incluí-lo no estudo principal porque consideramos que é de suma importância que os professores de Inglês sejam submetidos a um exame de *proficiência* elaborado com base no ensino/aprendizagem da língua em contexto brasileiro.

Analisam-se a seguir inicialmente os dados relativos ao perfil dos sujeitos formandos da pesquisa, as suas crenças com relação à aquisição de *fluência oral* e o nível em inglês que exibiam quando ingressaram no curso de Letras e o que apresentam na fase terminal do curso. Para isso, conforme vimos no Capítulo II, dedicado à metodologia da pesquisa, dois questionários (ver Anexo 01), combinados com entrevistas semi-estruturadas, foram utilizados. Com esses instrumentos de pesquisa, procurou-se ampliar o perfil de cada um dos sujeitos

formandos, obter informações preliminares sobre o ensino de inglês-LE e sobre as crenças desses alunos com relação ao ensino/aprendizagem desse idioma. Em seguida, fala-se brevemente sobre o exame de *proficiência oral* e discutem-se os resultados das avaliações feitas. Por último, apresentam-se as fontes documentais (o fluxograma, as ementas e os programas curriculares da unidade, base da pesquisa). A análise dessas fontes foi de grande auxílio para um melhor entendimento do que acontece no Curso de Letras posto sob análise nesta pesquisa.

a) O perfil dos formandos sujeitos e suas crenças com relação ao ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira

Conforme vimos no Capítulo II, dedicado à metodologia da pesquisa, dois questionários, combinados com entrevistas semi-estruturadas foram utilizados também no estudo principal. Esses instrumentos objetivavam determinar o perfil dos formandos sujeitos da pesquisa e conhecer a sua opinião no que diz respeito à variedade de crenças relacionadas à aquisição da *fluência oral*. Entretanto, da análise das respostas emergem dados importantes não só para a compreensão da idéia que os formandos fazem do que seja ser fluente como também sobre outros pontos importantes relativos aos problemas que envolvem o processo de ensino/aprendizagem e de como desenvolver a *fluência oral*. Para salvaguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, os formandos serão identificados por A1, A2 e assim por diante.

Os quinze formandos, descritos no Capítulo II, seção 2.3, que responderam aos questionários e que foram posteriormente entrevistados pela pesquisadora amoldavam-se ao perfil traçado de início, ou seja, eram formandos, estavam suficientemente motivados com o curso que concluíam e sete deles já estavam atuando como professores de inglês. As idades variaram entre 22 e 27 anos.

Ao primeiro questionário todos responderam que decidiram cursar Letras (Português/Inglês) com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos em língua inglesa. A1 reitera esse objetivo em entrevista, conforme se constata no depoimento abaixo:

*A1: (...) eu acho assim que quando você pensa em faculdade de inglês você já tem que ter um certo conhecimento e ali você vai aprofundar seus conhecimentos (.) mas não deve ser um lugar específico pra você aprender a falar [...]*

O depoimento de A1, além de confirmar as evidências, ainda trouxe dados reveladores sobre essa questão. Por exemplo, faz sentido a opinião do formando quando ela afirma que “a faculdade é o lugar onde você vai aprofundar seus conhecimentos”, não onde “você vai aprender a falar”. É de se esperar que, depois de sete anos de estudo de LE na escola regular e mais sete numa escola de línguas (concomitantes muitas vezes), o ingressante universitário não espere um ensino básico, mas um avançado e com outra qualidade, diferente das anteriores. Conforme reitera o depoimento de A10 abaixo:

*A10: Olha (.) a gente entra mesmo esperando que a gente aprenda o inglês mais profundo e desenvolva mas [...]*

O depoimento de A1 e A10 trazem à baila a discussão sobre a finalidade do curso de Letras: ensinar língua ou formar o professor?

As expectativas dos formandos estavam voltadas prioritariamente para o domínio da língua oral, como sugere o relato de A1:

A1: (...) *eu pensei também que aqui eu iria falar bem mais mesmo* (...)

Os quinze formandos já ingressaram na Universidade tendo cursado inglês em escolas de idiomas. Dois haviam cursado quatro anos; sete deles, seis anos; dois outros, cinco anos; um deles havia cursado oito anos; um outro, nove anos; e dois deles, dez anos. Dos 15, treze tiveram aprendizagem ininterrupta e concluíram o chamado nível *avançado*<sup>6</sup>. Dos restantes, um chegou ao intermediário sem concluí-lo e outro ao avançado também sem concluí-lo. Estes não tiveram aprendizagem ininterrupta, apesar de terem ambos estudado dez e oito anos respectivamente em escola de idiomas. Dos quinze, sete já trabalham como professores de inglês. Apenas três não exercem outra atividade além daquela de estudante. Três são professores das séries iniciais, um é professor de informática, e um exerce outra atividade que não é de magistério. Ressalte-se ainda que três classificaram seu desempenho oral como ruim, atribuindo o fato à “falta de prática”, à “dificuldade em aprender os fonemas da língua”, à “dificuldade em compreender

---

<sup>6</sup> Reconhece-se quão flexíveis e até difusos são os níveis propostos pelas escolas de idiomas. Há que se considerar *avançado* aqui como algo relativo, variando de escola para escola, e mesmo assim ainda sujeito ao nível de qualidade das diferentes escolas.

a língua oral”, ao próprio “curso que privilegia a parte escrita”. Os trechos de entrevistas que se seguem são indicadores dessas posições:

*A1: Eu falava. Mas não era assim aquele inglês flUENnte, maraviLHOso, que eu gostaria de ter apesar de ter feito 7 anos de cursinho de inglês (...)*

*A3: Eu já entrei com pouca fluência... porque eu não praticava e eu continuei sem praticar [...]*

*A4: (...) pelo que eu percebo aqui há uma priorização da parte escrita [...]*

*A6: A faculdade muito pouco pela parte oral, mais na parte escrita, principalmente na escrita. Trabalhos imensos, análise de textos (...).*

*A13: (...) eu acho que no curso o contato com inglês bem maior do que aqui (.) aqui então piorou (.) Se eu já não tinha (.) aqui então!*

No relato de A13 constata-se, conforme já alertou Barcelos (1995), a grande importância dada às escolas de línguas. Parece que os aprendizes, de um modo geral, não se dão conta de que há uma diferença de proposta entre o ensino de inglês nas escolas de línguas e o ensino de inglês na Universidade. Chegam a esta última com a visão dessas escolas e estranham quando percebem a diferença.

Todos afirmaram tanto nos questionários quanto nas entrevistas que os professores do curso de Letras “privilegiam a parte escrita” e atribuíram esse fato a dois motivos principais, a saber: o grande número de alunos por turma, o que

dificultaria a prática da língua oral e propiciaria a eleição da avaliação por meio da escrita como sendo mais fácil; e, o mais surpreendente dos dois, à dificuldade de alguns professores em falar a língua-alvo em sala de aula. Como se pode ver nos excertos extraídos das entrevistas transcritos abaixo:

*A5: (...) nas aulas a gente tem pouco tempo pra debater. São muitos temas, são muitos alunos [...]*

*A6: Parte oral, eu acho difícil, porque as turmas são grandes.*

*A11: (...) tem alguns professores que não falam inglês em sala de aula (...)*

Mais do que uma causa, o depoimento de A11 é uma denúncia que, aliás, foi confirmada por vários depoimentos. Sem dúvida, um dos grandes problemas do ensino de Inglês é o fato de muitos professores de inglês não falarem a língua que se propõem a ensinar. Às vezes, eles até poderiam falar, mas não o fazem por comodidade ou excesso de zelo por uma presumida falta de capacidade de compreensão do aluno. Esse fato já foi apontado com forte apoio nas observações realizadas por Consolo (1991) e referido na Introdução. Esta é, com certeza, uma grande fonte de reclamação dos alunos, conforme se pode constatar nos depoimentos citados abaixo:

*A2: (...) ele [professor] até sabe falar, não é uma questão que ele não tenha Assim (...) é (...) tenha medo de falar, ele até sabe falar, mas eu acho que ele podia [...]*

A7: (...) *não sei, não falam, não falam as vezes se preocupam mais com a parte escrita, ou então se falam, falam muito pouco, não têm ainda desenvoltura, não têm vocabulário[...] eu senti assim um pouco de deficiência.*

A8: (...) *Eu entendo como fundamental que ele tenha fluência porque infelizmente nós observamos que muitos professores lecionam língua inglesa sem a devida fluência na língua inglesa. Então, conhecem muito bem a gramática, conhece é (...) o uso apropriado da gramática mas no entanto não falam então o aluno (...) é (...) o aluno necessita estar vendo no professor uma pessoa que conhece, que realmente faz uso do conhecimento para que ele se sinta até estimulado a falar.*

Constatou-se, pelos questionários e entrevistas, que todos os formandos entrevistados tinham ingressado no curso de letras “*falando*” inglês, uma vez que, como vimos, todos eram provenientes de escolas de idiomas. Todavia mesmo admitindo “*ter cursado sete anos de cursinho de inglês*”, como declara A1, ou “*ter se formado lá na escola de idiomas*”, como é o caso de A10, é bastante modesta a auto-classificação do nível de *fluência* que exibiam aquela época, indicando que essas escolas estão cumprindo parcialmente o seu papel (Veja, Agosto de 1996). Alguns trechos das entrevistas mostram isso:

A10: (.) *eu acho que o meu inglês morreu um pouco* (.) *eu acho que agora tenho sim um certo bloqueio entre eu e o professor* (.) *eu e amigos na turma entendeu? Não sei se é vergonha não sei se é (...)*

Declararam que os professores não introduzem atividades para desenvolver a *fluência oral*. Salientaram que durante as aulas o professor detém os turnos de fala, e atribuíram a culpa do seu (dos alunos) fraco desempenho oral ao tipo de ensino, ainda tradicional, isto é, centrado exclusivamente no professor, e sem

qualquer orientação para o estudo da língua enquanto comunicação. Esses fatos puderam ser observados também nas entrevistas:

*A1: Eu acho que em relação a essa parte falta mais trabalho nessa área (...) eu acho que poderia ter mais matérias tipo Expressão Oral e Escrita que você fala, que você escreve.*

Observa-se ainda a indicação de A1 para que haja mais disciplinas como Expressão Oral e Escrita. Sobre esse fato é necessário que se aprofunde a análise. Comprovou-se, através da pesquisa nas fontes documentais, que dentre as dezesseis disciplinas, sem mencionar as pedagógicas, direcionadas especificamente para o curso de inglês investigado, só existe uma, durante toda a duração do curso de Letras (e com apenas três tempos semanais) que privilegia a língua oral, e mesmo assim, em parte, porque a disciplina cobre também a expressão escrita. Segundo o depoimento de A9, *depende do professor*, que pode torná-la mais oral ou escrita, ao seu bel prazer. A quase total ausência de disciplinas voltadas para a língua oral comprova o descuido e denuncia um desvalor da linguagem oral no ensino universitário de Inglês, pelo menos na Unidade estudada.

Ainda no tocante às possíveis soluções para resolver o problema da pouca ênfase que se dá à expressão oral no curso de Letras da Unidade pesquisada, encontram-se nos depoimentos de A11 e A12, abaixo, pistas para que esse problema seja resolvido. Com afirmações do tipo: *depende do professor .... depende do professor te incentivar em sala de aula para você falar; se os professores puxassem mais da*

*gente na parte oral...*, os formandos estão, na verdade, delegando ao professor a iniciativa (que deveria em parte ser deles também) de promover a *fluência oral*. Aliás, essa é uma atitude clássica entre os alunos, já mostrada por DaMatta (1990), que chama a atenção para a visão hierárquica que caracteriza a sociedade brasileira e constatada por Barcelos (1995:93), que dá destaque à crença dos alunos de que a responsabilidade pela aprendizagem é unicamente do professor. Ao aluno caberia tão somente corresponder a ela. De qualquer maneira, foram registradas as sugestões dos sujeitos.

A11: (...) *eu (...) o professor era muito legal (.) mas não só por ele ser legal (.) mas ele trazia - ele tinha preocupação com você em sala de aula (.) ele só falava inglês porque depende do professor... depende do professor te incentivar em sala de aula pra você ler ou você falar (.) você (...) o professor trazer coisas para discutir em sala de aula[...]*

A12: (...) *se os professores, se os professores puxassem mais da gente na parte oral (.) eles poderiam puxar mais assim, em debates, entendeu?*

O depoimento de A4 não é muito diferente desses que acabamos de transcrever. Ao afirmar que os professores pressupõem que os alunos já têm que chegar à faculdade *"falando muito bem"*, A4 de certa forma corrobora a posição de A1, isto é, que a faculdade não é exatamente o lugar ideal para se aprender a falar e, pelo depoimento de A4, que os professores compartilham esse pressuposto. Percebe-se que A4 não contesta esse posicionamento mas sim o fato de os professores não fazerem qualquer esforço adicional para melhorar a *fluência oral* de seus alunos, conforme aparece na citação abaixo:

*A4: É engraçado aqui (...) os professores acham que a gente já tem que chegar aqui falando muito bem (...) tudo bem (.) mas não é por isso que eles não vão dar trabalho nenhum para melhorar a fluência que muitos (.) mas muitos mesmo já trazem de fora (...) eles exigem que a gente fale, mas além dos seminários, não há outro trabalho para desenvolver a fluência oral (.) e eu duvido que haja algum professor que atribua alguma nota ao desempenho oral do aluno (.) só avaliam conteúdo (.) com certeza (...)*

As respostas de A1 e A4, citadas anteriormente, dão conta de que não há preocupação por parte dos professores com o desenvolvimento ou aprimoramento da *fluência oral* de seus alunos. À primeira vista, pode parecer que existe uma certa má vontade dos professores, mas essa não é bem a verdade. Conforme afirmamos anteriormente, e pelos depoimentos que serão citados integralmente abaixo, constatou-se que “*nem o próprio currículo*” favorece a língua oral. “*Só há uma disciplina de um semestre (Expressão Oral e Escrita) e aí esbarra-se nas literaturas*”. Dessa perspectiva, não existiria outro jeito; há que “*se dedicar mais à escrita porque, sem dúvida, é o mais cobrado*”. Para piorar a situação, como vimos, a disciplina que deveria desenvolver a *fluência oral*, como o próprio nome indica, contempla também a língua escrita e, pode vir a ser “*mais escrita do que oral*”, se o professor assim o preferir, conforme depoimentos dos vários sujeitos. Pelo exame da grade (ver Anexo 04), como já se sabe, a disciplina tão mencionada tem a duração de um semestre letivo e são reservados a ela apenas três tempos semanais, isto é, 45 horas aula.

*A6: Não (.) nem o próprio currículo (.) a gente só tem um semestre de Expressão Oral e Escrita (...) aí a gente esbarra nas literaturas (.) a gente tem que se dedicar mais à escrita porque é o que mais (...) porque é o mais cobrado.*

Pelo que foi exposto acima, faz sentido a reivindicação de A9 abaixo. Se ao invés de um período apenas, a disciplina fosse conduzida em dois ou mais, com certeza o aprendiz “*teria mais tempo de desenvolver*” a *fluência oral*.

*A9: Eu acho que poderia ao invés de ser só um período (.) poderiam ser dois períodos: Expressão Oral e Escrita I e II, por exemplo (...) As pessoas vêm pra cá (.) sabem falar mas ficam com medo (.) ou têm vergonha (.) não sei (.) Ai eu acho assim com um ano de curso você teria mais tempo de desenvolver.*

O depoimento de A8, um tanto constrangedor por sinal, talvez seja mais um indício da pouca atenção que é dada à prática da expressão oral.

*A8: Os professores nem falar inglês falam (.) se preocupam mais com a parte Escrita (.) ou então falam (.) falam muito pouco (.) não têm ainda desenvoltura (.) não têm vocabulário (.) sabe?*

Se o professor é o maior responsável pelo insumo (cf. Consolo, op.cit.), se ele não fala, o aprendiz terá que buscar insumo em outras fontes, o que ele normalmente também não faz. Em suma, ele não recebe e também não procura, reavivando assim o velho modelo de ensino centrado no professor, provedor que tudo pode; até de não querer prover coisa alguma.

Também foi possível perceber, pela análise das respostas da entrevista, uma certa frustração quanto às suas expectativas em relação ao desenvolvimento da *fluência oral* nas aulas de inglês na Universidade. Este fato confirma o que foi dito na Introdução e no Capítulo I, onde se discute a importância da *abordagem*

*comunicativa* para a língua oral, ou seja, que a vivência da língua oral foi sempre relegada a segundo plano. Essa situação, tida como vigente até o surgimento do *movimento comunicativo*, perdura até os dias de hoje, quase trinta anos depois. Não nos esqueçamos de que num dos questionários, todos os formandos declararam ter escolhido o curso de Letras *para aprofundar seus conhecimentos, principalmente nas habilidades orais*. Houve decerto surpresa desses aprendizes ao se depararem com um curso de inglês quase que 100% voltado à língua escrita. Não exageram, portanto, quando afirmam que em termos de *fluência oral*, o curso de Letras representou *um retrocesso, um desastre*, citando aqui as palavras do sujeito identificado como A2, como exemplo.

Dentre as crenças encontradas entre os formandos, pelas respostas dadas ao segundo questionário, oito dos quinze formandos crêem firmemente que somente “*passando algum tempo*” no país da língua-alvo é que se adquire *fluência*, indicando que o aprendizado no Brasil não levaria à *fluência*. Conforme sugere Barcelos (1995), “lá, não é aqui” para esses alunos; e, como infelizmente nem todos podem passar algum tempo “lá” (no exterior onde se fala a língua-alvo), o aprendiz se convence de que “aqui” ele não conseguirá jamais ser fluente em inglês. Daí a crença no país da língua-alvo como lugar ideal de se aprender a usar a língua como já aparecera no estudo-piloto e como assevera A1, em trecho da entrevista que se transcreve abaixo:

A1: *Saber falar inglês você tem que morar lá. Na Inglaterra, nos Estados Unidos. São poucas as pessoas que têm fluência sem viajar.*

Todos, sem exceção, acreditam que para falar bem é necessário falar sem sotaque, exibindo pronúncia de nativo. Houve espanto de parte de uma formanda quando a pesquisadora lhe declarou que ela própria tinha muito orgulho do seu sotaque e que não via problema neste fato, pois isto fazia parte da sua identidade. A formanda declarou que jamais havia pensado assim, ou seja, ela tinha certeza de que não falava bem porque tinha sotaque. Doze acreditam que é necessário ter um amplo vocabulário e muito conhecimento gramatical para falar bem inglês.

*A5: (.) eu acho que a pessoa fluente é aquela pessoa que tem vocabulário pra falar o que der na cabeça (...)*

*A4: (...) lógico que tem que ter pronúncia correta (.) tem que ter gramática correta também (...)*

*A7: (...) eu acho que seria mais ou menos uma grande variedade de Vocabulário (.) vocabulário bem extenso (.)*

*A8: (...) tem que conhecer a língua também (...) acho que tudo o que você puder conhecer da língua (.) o conhecimento amplo da língua (...) não adianta só você ter aquilo para falar e acabou!*

*A10: Falar bem é não ter certos bloqueios né compreender o que se eh: o que se fala né (.) saber colocar os verbos (.) saber as regras de concordância e tal (.) a gramática em si, né (.) os sinônimos (...)*

Essa visão simplista, de língua e linguagem consideradas como acúmulo de vocabulário e de estruturas gramaticais, não é diferente da mostrada pelos aprendizes universitários da pesquisa realizada por Carmagnani (1993), o qual

investigava a adequação de uma experiência auto-orientada de aprender línguas, e Barcelos (op.cit.), e nem diferente da que aparece nas nossas escolas de ensino básico. Percebe-se também uma ênfase grande na correção.

Um outro mito encontrado entre os formandos, e evidenciado nos questionários, diz respeito ao ouvir música como meio de adquirir *fluência oral*, como se esse recurso bastasse para desenvolver a *fluência* do aprendiz. “Ouvir música” na LE ajuda bastante no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, mas, muito pouco no que se refere ao desempenho oral. Com certeza, existem outras formas mais eficazes na aquisição da *fluência oral*. Murphey (1992) e Dias e Souza & Medeiros (1994) reconhecem o valor didático da música mas advertem que ela sozinha não desenvolverá a *fluência oral* de quem quer que seja.

Pelo exposto conclui-se que:

(a) Apenas dois formandos do universo de quinze afirmaram ter melhorado durante o curso de Letras, sendo que um deles não creditou ao curso o mérito: “*Eu acho que a faculdade até me ajudou nesse ponto*”, *mas não por causa do meu contato com a faculdade*”.

(b) A maioria declarou ter mais *fluência* quando ingressou do que ao término do Curso de Letras, refletindo o descompasso entre a sua expectativa em relação ao curso e a realidade do aprendizado. Suas limitações são atribuídas ao curso, talvez porque não desejem assumir responsabilidades pelas suas falhas.

(c) A maioria (treze formandos) avaliou que o curso não fez diferença em termos positivos: “antes de vir para cá eu falava melhor”; “fiz muito pouco pela parte oral”, “foi um retrocesso”, “eu acho que o meu inglês morreu um pouco”, “aqui então piorou”;

(d) O curso de Letras, alvo da pesquisa, é quase todo voltado para a língua escrita. Com exceção de apenas uma disciplina que precariamente se volta à língua oral, não existe no curso qualquer outra para esse fim.

(e) Os professores do curso de Letras, na sua maioria, não estão preocupados com a expressão oral de seus alunos. Primeiramente porque o próprio currículo, de certa forma, os impede de fazê-lo e em segundo lugar porque eles próprios nem sempre são fluentes na língua.

b) Perspectivas dos sujeitos (formandos e professores) da pesquisa quanto à noção de *fluência oral*

Pela análise das respostas dadas ao primeiro questionário e da análise das entrevistas, procurou-se saber a idéia que cada formando tinha sobre o significado de *fluência oral*, e em que medida essa idéia convergia com a literatura discutida no Capítulo I, seção 1.4., ou dela divergia. Procurou-se também investigar se os professores e formandos compartilhavam o mesmo conceito de *fluência oral*. Contudo, como aconteceu com a análise das entrevistas realizadas com os

formandos, também emergem das entrevistas com os professores pontos importantes não só para a compreensão da cognição de *fluência oral* dos professores (idéias que fazem do que seja ser fluente) como também dos outros aspectos relativos aos problemas que envolvem o processo de ensino/aprendizagem, e sobre como desenvolver a *fluência oral*, com idéias/opiniões muitas vezes convergentes com as dos formandos.

No momento em que se perguntou aos professores sujeitos que noção tinham de *fluência oral*, a reação dos mesmos não deixou dúvidas de que a pesquisadora havia perguntado algo aparentemente óbvio. Pode-se depreender que existem pontos tão estabelecidos que não seria necessário refletir sobre eles. O grande problema foi, então, colocar a questão em termos objetivos. Subitamente os professores sujeitos perceberam, eles próprios, que não tinham uma idéia clara sobre o referido conceito. Parar para refletir sobre o que “todo mundo sabe” significa pura perda de tempo. Entretanto, eles perceberam que não tinham uma resposta, uma definição objetiva de *fluência oral*. Parece que a maioria adquire um sentido de ensinar a língua mas não sabe teorizar sobre ela. A teorização fica restrita à academia, se esgota nela, e não é absorvida pelos professores. Muitas vezes, sequer chega a eles. Na verdade, professor de inglês deve aprender inglês; não é comum que aprenda a teorizar sobre o que é aprender a língua. De qualquer forma, após alguma reflexão e muitos titubeios, os professores emitiram versões dos seus próprios conceitos sobre o que vem a ser *fluência oral*.

Reconhecida a construção ideacional que professores e formandos fazem do que seja *fluência oral*, cumpria determinar se essas concepções eram, de alguma maneira, informadas por alguma teoria científica, se por alguma reflexão, se era fruto da sua própria cultura de aprender ou da cultura de aprender de seu/seus professor/professores, ou uma combinação dessas.

Ao assinalarem que “*ser fluente é saber o quê e quando usar, é fazer uso correto do léxico, da sintaxe (.) é ter pronúncia correta e alcançar um equilíbrio entre correção e fluência (.)*”, ou “*ser capaz de usar estruturas sintáticas e vocabulário adequados à ocasião e ao registro respectivamente*”, os professores (P1 e P2) estão, na verdade, considerando tanto a dimensão sociolingüística, quanto o componente gramatical incluído nas diferentes propostas de modelos de *competência comunicativa* referidas no Capítulo I. No entanto, ao perceberem que haviam colocado muita ênfase na correção, e que, conforme assinala mais adiante em seu comentário, *no nosso dia a dia 80% se reduzem à expressão oral*, P1 corrigiu-se, salientando que deveria ser necessário um equilíbrio entre correção e *fluência*.

P1: (...) *mais fluência do que correção (.) no nosso dia a dia 80% se reduzem à expressão oral (.) ter capacidade para se comunicar, com consciência de que a fluência oral é primordial (.) É muito insatisfatório ter de ensinar inglês através do português (.) O professor tem que trabalhar usando a língua-alvo (.)*

P2: *Ser fluente é ser capaz de usar estruturas sintáticas e vocabulário adequados à ocasião e ao registro respectivamente (.) a pessoa fluente tem que ter consciência das diferenças existentes entre discurso oral e escrito para não fazer uso de uma linguagem artificial[...]* Tem que ser capaz de se comunicar com as pessoas na

*língua-alvo, sem cometer erros de gramática ou de pronúncia (.) Deve evitar também o sotaque brasileiro e deve ser capaz de falar sobre qualquer assunto na língua (...) saber se expressar em qualquer situação sem o tradicional: “como é que eu falo isto?”*

Nos depoimentos de P1 e P2, há pontos repercutidores a considerar. Por exemplo, ao afirmar que *“é muito insatisfatório ter de ensinar o inglês através do português”*, conclui-se que para P1 existem professores de inglês que não falam inglês e por isso utilizam o português nas suas aulas. Sobre esse fato vale comentar a pesquisa realizada por Almeida Filho (1992) com professores da Rede Pública do Estado de São Paulo, a qual resultou num artigo intitulado: “O professor de Inglês sabe a língua que ensina?” A pesquisa constatou que apesar de “conscientes de suas limitações de formação, o professor ainda acredita que a LE deve ser usada ativamente dentro da sala de aula.”

Um outro complicador surgiu no ano de 1999 quando da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs, como é conhecida a proposta curricular nacional, sugerem que o ensino de línguas estrangeiras enfatize o desenvolvimento da leitura (Leffa, 1998/1999). Conclui-se que se os PCNs servirem para embasar a formação do professor, essa desatenção ao desenvolvimento da *fluência oral* fica assim justificada. Um outro ponto a considerar na concepção de *fluência* que P2 exhibe é o fato de esse professor afirmar que para ser fluente é preciso *saber se expressar em qualquer situação, sem o tradicional: “como é que eu falo isto?”* Ponderamos que, nem mesmo na língua materna é possível expressar-se em qualquer situação. Talvez o saber expressar-se em qualquer situação signifique

até poder dizer na língua-alvo que não se é capaz de discorrer ou comentar sobre determinado assunto.

A respeito da ênfase dada por P1 à correção, há que se analisar ainda o seguinte aspecto. A correção, sem dúvida, permanece tradicionalmente como um ponto de referência importante na consciência geral devido à posição proeminente que ocupava nas avaliações estruturalistas de produção oral dos aprendizes até o surgimento do *movimento comunicativo*. O comentário partiu de um professor, o que é compreensível. Ora, professores, principalmente os de língua, estão, por conta da profissão, sempre preocupados em ensinar ou fazer aprender o que está certo. Não é de admirar a importância dada a este traço, correção, pelo professor.

A correção também é enfatizada no excerto da entrevista de um formando, transcrita abaixo, reiterando o comentário de que ela figura como traço importante na idéia que os sujeitos fazem do que seja a *fluência oral*.

A1: *Pra mim ser fluente é você conseguir manter uma conversação e sem falar errado (.) o som certo (.) a fonética certa (.) as estruturas gramaticais de uma maneira correta (.) ser fluente é isso: é você conseguir falar de uma maneira clara (.) correta ((P ri)) (...) eu posso estar errada (.) mas eu acho que o estudo da fonética é fundamental para você falar fluentemente*

Quanto aos formandos sujeitos, percebe-se também que existe algum tipo de reflexão, embora intuitiva, sobre o significado de *fluência oral* em alguns dos

relatos. Essa conclusão advém da sabedoria que nelas aparece, conforme pode ser observado nos segmentos seguintes:

*A3: Conhecimento de vocabulário (.) coerência de idéias (.) uma organização de pensamento (.) enfim (.) todas essas coisas contribuem para uma boa fluência (...)*

*A9: (...) que fala bem (.) que pensa rápido (.) eh... na hora de você formular frases no pensamento consegue formular bem (...).ou então quando você tá falando com a pessoa você já entendeu claramente o que a pessoa tá falando e você também conseguir falar com essas pessoas também claramente usar as palavras certas nas horas certas (...)*

*A11: Acho que é você saber se expressar bem (.) fazer com que as pessoas entendam o que você está falando (...) é preciso ter algum conhecimento da língua (.) uma mistura de tudo: um pouquinho de vocabulário (.) um pouquinho de gramática (.) as expressões mais comuns, um pouquinho de tudo uma mistura de tudo pra você poder se expressar (...)*

Da mesma forma que se reconhecem na percepção dos professores entrevistados aspectos que a literatura da área aponta como componentes da *fluência oral*, também na visão dos formandos evidenciam-se várias das sub-competências que aparecem nos diversos modelos de *competência comunicativa* e que compõem a noção de *fluência oral*, conforme já discutido anteriormente. Além das competência gramatical e da sociolingüística contidas nos depoimentos dos professores, aparecem nos depoimentos dos formandos as competências discursiva e formulaica. Esta última representada pela frase “*expressões mais comuns*”. Assim, ser fluente para os formandos é ter *algum conhecimento da língua*, isto é, não basta apenas ter *conhecimento de vocabulário*, é preciso *uma mistura de*

*tudo: um pouquinho de gramática, das expressões mais comuns, além, é claro de coerência de idéias que faz com que o falante saiba usar aquela mistura de tudo no discurso.*

De qualquer modo, percebe-se que a conclusão de todos os sujeitos, professores e formandos, está baseada em reflexão sobre o tema. Já outras, no entanto, apesar de vagas, como é o caso das duas definições citadas abaixo, trazem, pelo menos uma delas, outra noção do que seja ser fluente em língua oral: a noção da espontaneidade, uma variável temporal que diz respeito à percepção que o interlocutor tem de que os processos psicolinguísticos que envolvem o planejamento e a produção da fala estão funcionando com facilidade e sem requerer muito esforço por parte do falante. Essa variável tem sido apontada na literatura (Fillmore, 1979; Lennon, 1990 e Guillot, 1999). Na realidade, a imprecisão que cerca as definições dadas pelos formandos não é muito diferente da que cerca a maioria das definições apresentadas por estudiosos do assunto, como já demonstrado anteriormente. Portanto, não há como se exigir de um aprendiz que ele dê definições claras para um conceito ainda pouco estável na literatura especializada.

*A6: É você ser espontâneo, sem precisar ficar pensando (.) ficar nervosa (.) como você faz no português (.)*

*A13: Uma pessoa que consegue se expressar com tranquilidade, com eficiência, eu entendo que é uma pessoa fluente (.)*

Observe-se que, coincidentemente, os depoimentos de A6 e A13 acima têm muito em comum com os de P5 e P6:

*P5: Acho que a fluência oral seria no sentido de você é (...) conseguir né (...) se comunicar em qualquer situação, em qualquer contexto (.) você conseguir (.) é expressar sua opinião, expressar seus pensamentos, quer dizer a fluência seria nesse sentido de você é (...) vamos dizer assim de você não parar muito pra pensar porque quando nós falamos na verdade eu acho que o processo é muito rápido, né, às vezes você fala e você não pensa então eu acho que a fluência seria mais esse jogo rápido das palavras, quer dizer você escuta e você responde [...]*

*P6: Eu entendo como fluência a capacidade de se expressar com clareza eficiência eh (...) expressar sentimentos, eh (...) opiniões (...) de modo que o receptor esteja entendendo perfeitamente a mensagem. Para isso ela precisa, além do conhecimento do idioma com que ela está se comunicando, que ela tenha capacidade de organizar bem as idéias, conhecimento gramatical é ..., conhecimento cultural. (...) aí entra também a entoação, entra a melodia da (.) do idioma que está se falando (.)*

Ao mencionar que ser fluente “é ser espontâneo, sem precisar ficar pensando”, ou que é “você não parar muito pra pensar”, A6 e P5 estão, coincidentemente, trazendo à baila a noção de automaticidade, que faz com que o falante considerado fluente utilize o conhecimento de itens lexicais, sintáticos e morfológicos que ele possui bem como de outros conhecimentos, tais como o discursivo e o sociolinguístico, de maneira tal a garantir a atenção de seu interlocutor.

Contudo, nem todas as percepções são fruto de reflexão ou estão informadas por teorias. Muitas, por sinal, vêm recheadas de visões tradicionais sobre o que é ser fluente em língua oral.

*A5: (.) eu acho que a pessoa que é fluente é aquela pessoa que tem vocabulário pra falar o que der na cabeça (...)*

*A4: (...) lógico que tem que ter pronúncia correta (.) tem que ter gramática correta também (...)*

*A7: (...) eu acho que seria mais ou menos uma grande variedade de vocabulário (.) vocabulário bem extenso (.)*

*A8: (...) tem que conhecer a língua também (...) acho que tudo o que você puder conhecer da língua (.) o conhecimento amplo da língua(...) não adianta só você ter aquilo para falar e acabou!*

*A10: Falar bem é não ter certos bloqueios né compreender o que se eh: o que se fala né (.) saber colocar os verbos (.) saber as regras de concordância e tal (.) a gramática em si né (.) os sinônimos (...)*

Essa visão de aprendizagem de línguas parece estar mais de acordo com um tipo de ensino que destaca o conhecimento das estruturas, das regras gramaticais, e do léxico da língua. Aliás, ainda bastante presente nas nossas escolas, tanto de ensino básico (Leffa, 1991:57-65), quanto de ensino superior (Barcelos, op.cit.). Percebe-se também uma ênfase grande dada à correção. Por sinal, a mesma ênfase a que P1, já mencionado acima, se refere.

Outros dois formandos declaram que, para eles, ser fluente em língua oral significa “*saber se comunicar, ou saber falar*”.

*A4 : Ter fluência é saber falar. É saber usar aquilo que a gente aprendeu na escrita, na oral, com espontaneidade, saber se expressar.*

*A12: (...) me comunicar com as pessoas- eu se eu tiver que viajar- hoje aqui mesmo se aparecesse um americano, eu vou conseguir falar com ele fluentemente, vou conseguir (...)*

*A14: (.) é você saber se comunicar (.) Não é falar bonito (...)*

Estas percepções trazem à tona as escolas de idiomas. Não é possível neste estudo deixar de considerá-las, na medida em que todos os formandos, sujeitos da pesquisa, são provenientes dessas escolas, e alguns até nelas lecionam. Essas escolas, principalmente para os cursantes de Letras, pelo que se observou, servem de parâmetros às percepções que têm a respeito do ensino/aprendizagem de Inglês-LE. Assim é que, ao identificar *fluência oral* com o simples *saber se comunicar* e *saber falar*, os sujeitos estão, na verdade, repassando a filosofia da grande maioria dos cursos de inglês em escolas de línguas. Os anúncios (ver Anexo 05) que enchem os jornais e revistas a cada dia oferecem **“INGLÊS RÁPIDO”** e **“CONVERSAÇÃO DESDE A PRIMEIRA AULA”**. Esse fato já foi denunciado por Viana (1993) e discutido no primeiro capítulo desta tese.

Ao asseverar que ser fluente “*não é falar rápido*” mas é preciso “*também não ficar demorando muito tempo pra você se expressar (.) porque isso é uma coisa cansativa (.) você querer se expressar e ficar 20 minutos tentando achar a palavra ideal*”, ou “*que tem um nível de comunicabilidade muito bom*”, A2 e P3 estão se referindo à noção de velocidade contida na concepção de *fluência oral*. Essa noção diz respeito às

variações temporais mencionadas por Lennon (1990) ao conceituar *fluência*. Essas variações condizem com uma segunda maneira de se conceituar *fluência oral*, ou seja, de forma quantitativa, de acordo com fatores tais como: velocidade, número de pausas, falsos começos, quantidade de hesitações, repetições, etc. Essa visão de *fluência*, que se refere a características puramente temporais do discurso, foi prevista por Fillmore (vide Capítulo I desta tese) quando esse autor identifica os cinco tipos de *fluência*. Reconhecemos que, pelo menos na superfície, esses fatores são importantes, na medida em que levam os falantes/ouvintes a avaliarem o nível de *fluência* do falante/interlocutor. Ainda sobre a questão da *velocidade* mencionada pelos sujeitos, há que se reportar às crenças e aos mitos que cercam o ensino/aprendizagem de LE, discutidas no Capítulo I. As afirmações dos formandos de que ser fluente “*não é falar rápido*” estão em descompasso com o que pensa a maioria. A maioria associa *fluência* à rapidez. Como é normalmente o nativo que exhibe essa rapidez, falar depressa equivale a falar como o nativo. Mais adiante, um dos sujeitos, em seu comentário, alerta para o fato de que é “*muito cansativo para as pessoas que querem escutar a sua opinião (.) você querer se expressar e ficar 20 minutos tentando achar a palavra ideal*”. Este alerta nos faz concluir que nas palavras do sujeito está a idéia de que para se expressar, e isto vale para qualquer língua, inclusive a materna, é preciso conhecer o assunto sobre o qual se está falando. É preciso ter conhecimento do mundo, como bem o salienta Fillmore (op.cit.). Os depoimentos de A11 e A12 abaixo vêm ao encontro dessa opinião. Como bem o salienta A12, ser fluente é *falar o que der vontade, qualquer situação*, sem o conhecimento do assunto sobre o qual se vai falar. Não é outra a opinião de

A11, que deixa claro que não é possível falar sobre qualquer assunto, e este fato não faz ninguém menos fluente.

*A11: Não sei ((P ri)) assim oh. dependendo do tipo de assunto que é abordado eu acho que sim, eu tenho sabe como me defender se forem falar de baseball na minha frente eu vou ahn? primeiro eu não tenho vocabulário pra isso (.) mas eu acho que no dia-a-dia dá pra eu me defender bem [...] mas a gente se comunica sem ter que falar de beisebol com alguém, não é?*

*A12: Rapidez não é sinônimo de fluência, eu (.) eu penso assim (.) não importa a rapidez (.) acho que fluência é você falar aquilo que tiver vontade (...)*

A4, A15 e P5 compartilham a mesma opinião sobre a noção de *fluência oral*, conforme se observa nos depoimentos abaixo. Acreditam que é preciso adequar as palavras às diferentes situações de linguagem. A afirmação revela que elas têm consciência de que existe um componente sociolingüístico na noção de *fluência oral*, apesar de terem deixado de considerar outros, apontados no Capítulo I, quando da discussão sobre o que é *fluência oral*.

*A4: É tentar se adequar às diferentes situações de linguagem a que é exposto (.) é uma pessoa que faz ajustes às diferentes situações (.) essa é uma pessoa fluente(...)*

*A15: (...) Usar as palavras certas nas horas certas (.)*

*P5: Acho que a fluência oral seria no sentido de você é (...) conseguir né (...) se comunicar em qualquer situação, em qualquer contexto (.)*

Contrariamente ao que pensa A15, acima, A8, abaixo, acredita que um falante pode ser fluente se conseguir dizer o que pretende mesmo utilizando uma palavra “*não tão adequada assim*”, isto é, quando o falante não sabe alguma coisa é preciso que ele, falante, lance mão de estratégias para salvar a comunicação. Nas palavras de A8, acha-se presente o componente estratégico da *competência comunicativa*.

*A8: Acho que é você conseguir se expressar o máximo mesmo que de repente usando uma palavra não tão adequada assim, é você conseguir transmitir a idéia né?: tem que ser o mais claro.*

O comentário do sujeito nos faz pensar que a idéia popularmente propagada de que para falar a LE é preciso saber a LE toda não faz parte da noção de *fluência oral* que esse sujeito detém.

As percepções de A4 e A7 sobre o que significa ser oralmente fluente têm muito em comum. Que falante não-nativo não se sentiria recompensado em ser “*suficientemente íntimo com a língua estrangeira*” (e essa é realmente uma maneira bem peculiar, até poética, de se referir à língua estrangeira) a ponto de utilizá-la como se estivesse “*usando a sua língua materna?*” Contudo, por vários motivos que já foram expostos no decorrer deste estudo, e que serão retomados e discutidos amplamente quando das considerações finais, esta pesquisadora conclui que, no contexto onde a pesquisa foi conduzida e nas condições em que a Língua Inglesa é ensinada, esse objetivo, por enquanto, parece estar longe de ser atingido.

A4: (...) *não é suficiente saber colocação dos tempos verbais(.) usar os tempos verbais (.) né corretamente na fala e na escrita né é falar (.) ser íntimo suficiente da língua e falar normalmente (...)*

A7: *É como eu conversando com você aqui entende?: usando a minha língua materna (.) então seria isso (.) eu acho que seria isso (.) a gente podia ter esse tipo de conversação só que usando inglês (...)*

Analisando-se as declarações de P3, P5 e P6 abaixo observa-se que suas opiniões convergem com as que acabamos de transcrever, as de A4 e A7. As de P3, P5 e P6 também refletem uma visão de *fluência* ideal, que, por sinal, não poderia ser diferente. É compreensível que o professor aspire a um desempenho condizente com o esforço que imprimiu a seu aprendizado e ao tempo gasto com ele, ou seja, um desempenho de alguém que, embora não-nativo, possa exprimir suas idéias muitas vezes complexas, usando estruturas gramaticais livre de erros, vocabulário variado e adequado ao contexto, sem pausas longas ou hesitações desnecessárias que cansam o interlocutor, além de pronúncia correta, conforme descrito pelos professores sujeitos. Afinal de contas, até chegarem a professores, já cursaram sete anos de inglês na escola regular, a maioria já cursou concomitantemente de quatro anos a sete anos de inglês em escolas de idiomas, e ainda mais quatro na Universidade. É de se esperar, portanto, que o professor possa expressar “*suas opiniões, seus pensamentos*” com correção gramatical, adequação, e boa pronúncia, observando inclusive a entonação e o ritmo da língua-alvo. A única ressalva que se pode fazer é quanto a uma pronúncia “*igual a do nativo*” (Consolo, 1996). Pensamos que essa seria uma expectativa alta demais.

Poderíamos ambicionar, com mais lucidez, um sotaque não significativamente marcado: um padrão brasileiro que nativos e falantes de outras línguas possam, sem grande esforço, compreender. Esse talvez fosse um objetivo mais realista e por isso alcançável. A fala do nativo seria apenas um balizador muito importante, contudo não o modelo de perfeição a ser atingido a qualquer custo.

*P3: Uma pessoa fluente tem que ter uma boa pronúncia, próxima à pronúncia do nativo, quer dizer, aquele inglês que a gente ouve nos filmes, aquele inglês que o aluno gosta, que ele espera ouvir (.)*

*P5: Acho que a fluência oral seria no sentido de você é (...) conseguir né (...) se comunicar em qualquer situação, em qualquer contexto (.) você conseguir (.) é expressar sua opinião, expressar seus pensamentos, quer dizer a fluência seria nesse sentido de você é (...) vamos dizer assim de você não parar muito pra pensar porque quando nós falamos na verdade eu acho que o processo é muito rápido, né, às vezes você fala e você não pensa então eu acho que a fluência seria mais esse jogo rápido das palavras, quer dizer você escuta e você responde [...]*

*P6: Eu entendo como fluência a capacidade de se expressar com clareza eficiência eh (...) expressar sentimentos, eh (...) opiniões (...) de modo que o receptor esteja entendendo perfeitamente a mensagem. Para isso ela precisa, além do conhecimento do idioma com que ela está se comunicando, que ela tenha capacidade de organizar bem as idéias, conhecimento gramatical é ..., conhecimento cultural. (...) aí entra também a entoação, entra a melodia da (.) do idioma que está se falando (.)*

P7 traz à baila a velha idéia da desnecessidade de se estudar gramática. Seu comentário nos levou de novo ao texto de Almeida Filho (1992), citado anteriormente, cujo título “O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina?” dá a exata dimensão do comentário de P7. Na pesquisa realizada com

professores da Rede Oficial de ensino do Estado de São Paulo, como referido anteriormente, Almeida Filho constatou que a maioria desses professores não se achava suficientemente, como condizia a um professor de LE, instrumentalizada lingüísticamente falando. No Estado do Rio de Janeiro, a situação não parece ser diferente. É estranho o comentário de P7, na medida em que é necessário a um professor de inglês que ele saiba não somente usar a língua-alvo, mas que saiba sobre ela também. A atitude do sujeito nos remeteu à época do surgimento do *movimento comunicativo*, quando alguns adeptos mais fervorosos chegaram a acreditar que *ensino comunicativo* significava exclusão do saber e do ensinar gramática.

P7: (...) *é saber usar a língua e não saber sobre a língua (.) e para saber usar a língua precisa diminuir a carga de gramática (.) a gramática só entra pra auxiliar, mais nada (...) não precisa ter um curso de gramática.*

P9: *É falar com tranquilidade, e sem ansiedade, é poder falar e se expressar claramente ah, e poder usar algumas estratégias de produção e de comunicação que compensem como falante estrangeiro a falta de alguns itens que sejam muito específico [...] ou seja, eu acho importante o uso da estratégia comunicativa, isso é que é ter fluência, sabe? poder ter jogo de cintura com o conhecimento que se tem.*

Ao afirmar que ser fluente é “*poder ter jogo de cintura com o conhecimento que se tem*”, P9, da mesma forma que A8, faz referência à *competência estratégica*, referida anteriormente quando resenhamos o modelo de Canale. P9 demonstra ter uma visão mais realista do que seja ser fluente em língua oral. Ela já não fala em “falar fluentemente sobre qualquer assunto e em qualquer situação”. Para a professora entrevistada, ser fluente é, em qualquer nível em que o falante/aprendiz

esteja, poder se expressar fazendo uso de sua *competência estratégica*, ou seja, de estratégias que compensem as lacunas que o falante/aprendiz porventura possa ter.

Em resumo, os sujeitos formandos e professores em larga medida compartilham o entendimento do que seja ser oralmente fluente e acreditam que para ser fluente o falante precisa:

- a) ter amplo vocabulário;
- b) usar a gramática com correção;
- c) adequar as palavras às diferentes situações de linguagem;
- d) exibir espontaneidade, automaticidade e velocidade;
- e) ser desvolto a ponto de falar inglês como se esta fosse sua língua materna;
- f) conhecer a fonologia da língua;
- g) usar a entoação certa.
- h) conhecer o assunto sobre o qual se vai falar
- i) expressar pensamentos e opiniões de maneira clara e eficiente;
- j) fazer uso correto do léxico e da sintaxe;
- k) conhecer a cultura da língua-alvo;
- l) exibir pronúncia de nativo;
- m) ter bom nível de comunicabilidade;
- n) ser capaz de usar estratégias comunicativas para compensar limitações.

Abaixo, um esquema com a visão dos sujeitos (formandos e professores) do que seja ser fluente em língua oral.

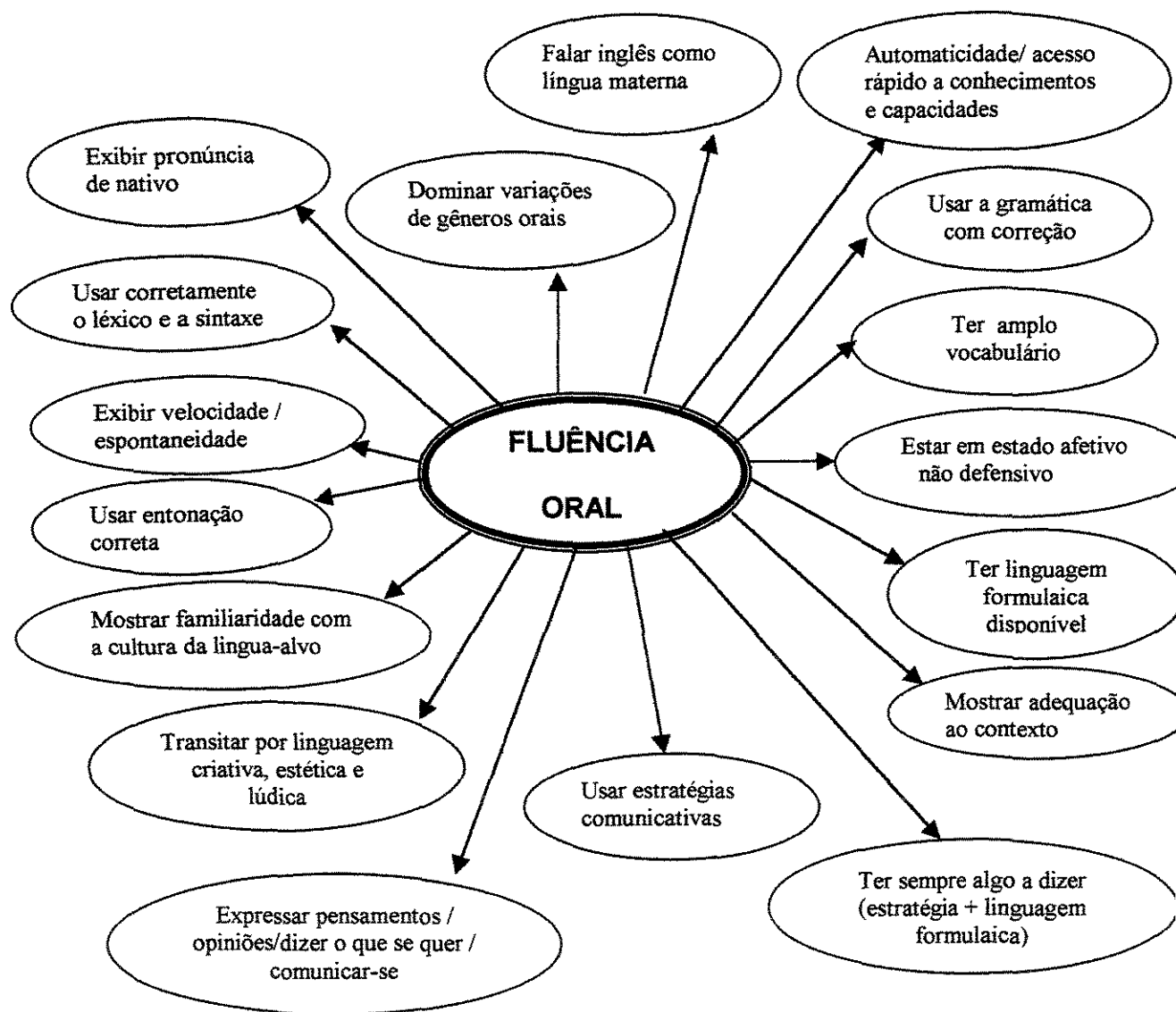


Fig. 4 – Visão dos sujeitos (Formandos e Professores sobre a noção de fluência oral)

Ainda com relação à noção de *fluência* tornou-se necessário chegar-se às características do bom professor de inglês, e a partir delas fazer um levantamento das necessidades desse profissional, objetivando conhecer o que significa ser um professor fluente de LE, na visão daqueles que já atuam no dia-a-dia (como é o

caso dos professores e de alguns formandos) ou que estarão em breve atuando como professores.

Através das asserções dos formandos e professores entrevistados foi possível depreender que a opinião desses últimos não foi muito diferente das dos formandos. Ambos os grupos salientam que um bom professor de inglês tem de “saber inglês”, ter boa pronúncia”, “o máximo em relação à adequação”. A maioria (sete) dos formandos crê que é preciso ter “um conhecimento bem profundo da língua”, traduzido em saber e ensinar regras gramaticais. Seis formandos foram unânimes em afirmar que o bom professor de inglês “tem que falar inglês/ porque tem professor que nem inglês fala”. Dois outros formandos acham que o professor tem que ser “organizado e exigente”, e vêem o professor mais como “um orientador” do que como alguém que tudo sabe e tudo faz.

P2: *Primeiro é aquele que tem um bom uso da língua, que comete um mínimo de erros possível, que atinge o máximo, que atinge o máximo em relação à adequação e se comunica claramente, com uma boa pronúncia e ainda tem uma certa bagagem cultural para que quando ele prepare sua aula não seja aquela aula preparada só com dado gramatical. Outra coisa também é a postura do professor. Se ele tem um bom manejo de turma, desenvoltura [...]*

A3: *É aquele que tem um conhecimento bem profundo da língua.*

A2: *Ele tem que falar (.) ele tem que saber falar inglês.*

*A7: o professor de inglês tem que falar inglês (...) éh ( ...) transmitir confiança, conhecer muito bem a matéria que está trabalhando, ter prazer no que faz, é (...) demonstrar ao aluno que ele faz aquilo com enorme satisfação e que o aluno perceba nele que o desenvolvimento pessoal do aluno é importante para o professor.*

*A14: Ele tem que gostar de dar aula de inglês, tem que saber falar inglês, pronunciar corretamente as palavras, acho também que o professor tem que saber (...) ser dinâmico, estimular a aula, procurar falar inglês o máximo possível com os alunos (.) tem que gostar do que faz.*

*P6: Primeiro ele tem que motivar a turma, né? E não deixar (.) né? Não deixar a matéria se tornar cansativa. Porque o aluno, ele quando chega a determinado (.) é (.) determinado tempo, né, que ele já vem aprendendo inglês de 5ª, 6ª então quando chega no 2º grau, ele já vai perdendo incentivo então o professor tem que fazer por onde ele, ele se sinta motivado (.) o aluno se sinta motivado (.) e o bom professor de inglês é aquele que domina a matéria em primeiro lugar, né, e (...)*

Na resposta de P2, estão implícitas as diversas competências que definem o uso comunicativo da língua contidas nos modelos discutidos no Capítulo I desta tese. O “*bom uso da língua*”, que o sujeito menciona, implica *competência gramatical*, que nas palavras do sujeito se traduz pelo “*mínimo de erros possível e boa pronúncia*”; *competência sociolingüística*, traduzida pelo “*máximo em relação à adequação*”, e a *competência discursiva ou sócio cultural* contida em “*se comunica claramente*”.

Um dado relevante e que, parece, não foi muito valorizado em outros depoimentos, foi o cultural, a que faz referência P2. A inclusão desse dado suscita

um comentário adicional. O professor a quem falta essa bagagem cultural tem poucas informações a dar, poucas idéias a propagar, pouca reflexão a fazer, e apresenta um vocabulário pobre. A língua é um instrumento através do qual transmite-se o que se tem dentro de si; se ele não tem essa *certa bagagem cultural* referida por P2, ele vai utilizar a língua com correção gramatical, lexical, sintática, com frases adequadas às diversas situações, mas sem criatividade, qualidade apontada por Fillmore como um dos componentes da definição de pessoa fluente, o que somente essa bagagem cultural lhe supriria. Enfim, ele é mais do que um papagaio.

Percebe-se que, talvez pela própria formação que o curso de Letras da Unidade pesquisada oferece a seus alunos, isto é, um ensino calcado na palavra escrita, como visto, os formandos e até os próprios professores acreditam que para ser um bom professor de inglês é necessário saber a matéria em profundidade, e apenas isso. Nesta visão, o papel do professor é de um transmissor de conhecimentos. Nada que uma boa gramática não pudesse fazê-lo. Esse perfil do professor que tudo sabe e tudo ensina exemplifica um tipo de ensino muito tradicional, calcado na figura do professor, ainda bastante presente nas escolas e universidades. Os depoimentos de ambos os grupos mostram também como a figura do professor e a influência que ele exerce são preponderantes no desejo do aluno para aprender a outra língua. Nem todos os sujeitos compartilham a mesma opinião, conforme pode ser observado nas citações abaixo:

*A8: Desde que seja organizado, tenha um bom plano de curso e me diga “Olha, planejamos isso e isso, vamos ver isso em dias tais, é a bibliografia é essa (.) Acabou (.) Se vira (.) A aula que vem é x tema, leia, venha com ele lido e vamos discutir (...) acho que professor pra mim é orientador (...) não dá nada de mão beijada (...) detesto professor que dá de mão beijada (...) Responde as perguntas, se ele responde tudo pra que ...o que eu tô fazendo lá? Só pra assistir?*

*A9: Eu acho que professor tem que ser exigente, não tem que ser bonzinho que vai te dar o resumo da gramática pronto pra você ler em casa e vai fazer o exercício (.) Eu acho que não é por aí (.) Tem que ser exigente mesmo, dar bastante fonte e pesquisa e cobrar do aluno porque realmente ( ...)eu acho que se o professor não cobra o aluno relaxa um pouquinho(.) De repente é isso que tá faltando, entendeu? O professor tá não como (...) ah, um ((unint)) mais um orientador mesmo (...) vamos discutir, vamos trabalhar, acho que é por aí, tem que ser exigente.*

*A10: O aluno precisa ver no professor, de certa forma, um guia, uma orientação, um caminho a seguir.*

Cumpre ressaltar que essa não é a visão preponderante. Apenas alguns sujeitos pensam assim.

Para A8, A9 e A10, o professor tem de ser organizado, e assim planejar bem o seu curso, delineando seus objetivos, bibliografia e atividades que serão realizadas pelos alunos; e exigente, na medida em que cobra do aluno a parcela de responsabilidade que lhe cabe na sua aprendizagem. Ao definir o professor como “um orientador”, estes sujeitos estão, na verdade, colocando o aluno como parceiro na tarefa de aprender uma LE, sinalizando assim para uma aprendizagem

mais centrada no aluno, diferentemente dos depoimentos interpretados anteriormente.

*P3: É um “entertainer”, não é? ((Pri)) Ele tem que ter aquele é (.) é (.) do Múnio de turma ele tem que dar uma aula ULtra dinâmica , ULtra movimentada ele tem que enfatizar a parte oral com certeza [...] ser primordialmente um líder (.) o aluno tem que chegar ali doido pra encontrar o professor, pra assistir aquela aula, ele tem que se divertir né? o aluno tem que relaxar, ele tem que gostar e vai aprender (...) eu acho que a característica básica do professor é ser um líder dentro de sala (.) Ele tem que ter um excelente background no que ele está ensinando ele tem que estar MUITO bem preparado.*

Essa concepção de um professor “ultradinâmico” que dá uma aula “ultramovimentada”, que “motiva a turma” nos remete ao texto de Assis-Peterson (1998/1999:47) no qual a autora faz referência aos diferentes estilos de ensinar mencionados por Rebecca Oxford durante palestra proferida no Encontro TESOL/97. Um desses estilos contempla o professor animador de que nos fala o sujeito acima citado. Para Oxford, este é o *professor show*, isto é, “um coreógrafo, um artista do palco capaz de manter a atenção e a motivação em alta”. Esse tipo de professor nos leva a pensar numa visão muito estruturalista do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que, no estruturalismo, o professor precisava ser, na verdade, um animador para criar vida da natureza morta das lições e padrões gramaticais. Um outro ponto importante observado nos depoimentos que acabamos de transcrever é o alto grau de expectativas desses professores. Talvez por serem muito altas e não poderem ser cumpridas na maioria das vezes, os professores acabem por falar só em sua língua materna em sala de aula, e talvez esse fato

explique o porquê de muitos aprendizes não conseguirem desenvolver sua *fluência oral*.

*P1: Antes de mais nada o professor de inglês tem que saber inglês, mesmo que ele (...) a gente diga que a escola pública está nessas condições [...] tem que saber usar a língua e não saber sobre a língua (.) e para saber usar a língua precisa diminuir a carga de gramática (.) gramática só entra para auxiliar, mais nada (...)*

Quanto à resposta de P1, tem-se inicialmente a idéia de que para ele saber inglês significa saber as regras gramaticais da língua. Todavia, ao ler a resposta dada à segunda pergunta, como se verá adiante, constatamos que não é bem isso que o professor entende por saber a língua. Para ele, *saber inglês* significa *saber usar a língua e não saber sobre a língua*. O que se pode observar é que o professor, cujo depoimento estamos interpretando, foge da idéia tradicional de que saber a língua é saber a gramática. Depreende-se que ele tem uma visão mais comunicativa da língua.

Em síntese, no geral os formandos e professores sujeitos atribuem as seguintes características a um bom professor de inglês:

- a) é organizado e exigente;
- b) é dinâmico;
- c) é conhecedor da língua;
- d) mostra-se falante da LE;
- e) age como um orientador.

- f) comete um mínimo de erros;
- g) tem boa pronúncia;
- h) tem bagagem cultural;
- i) tem discurso adequado às situações sociais;
- j) motiva a turma;
- k) tem autoridade.

Apresentamos abaixo, um esquema ilustrando o que pensam alunos e professores sobre o que seja ser um bom professor de língua estrangeira (Inglês).

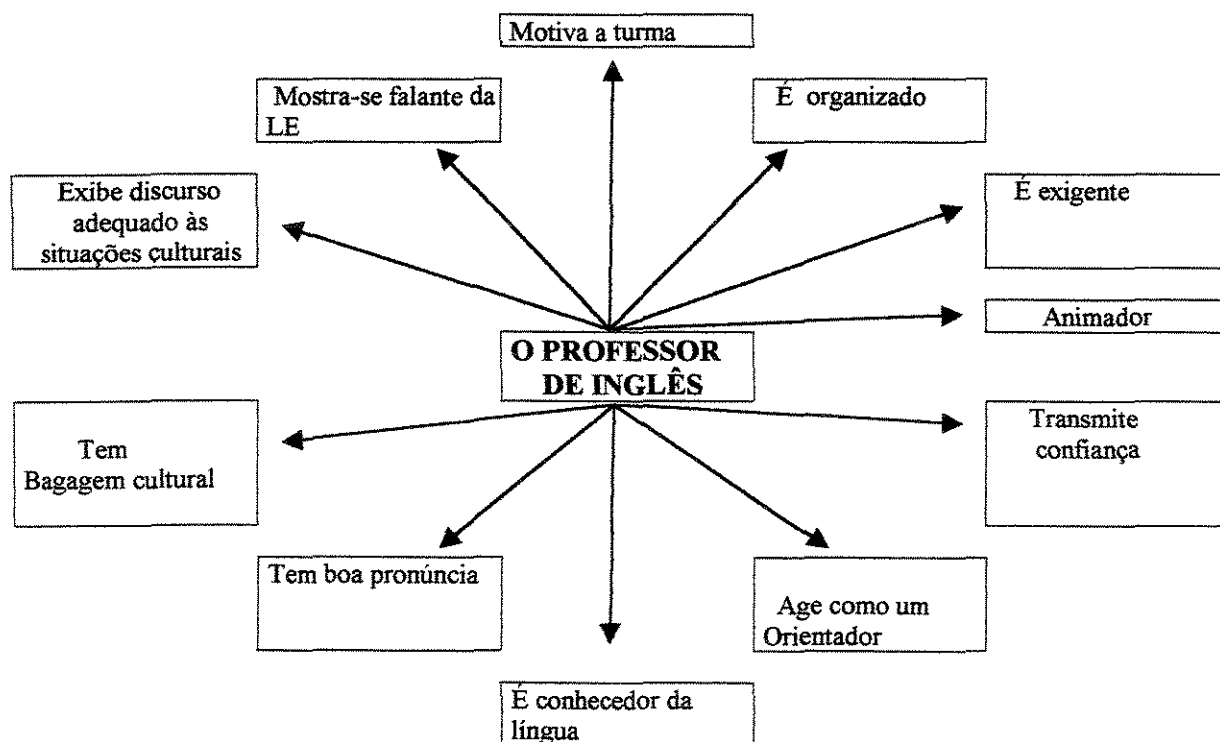


Fig. 5 - Perfil de professor de inglês, como visto pelos sujeitos (formandos e professores)

c) Perspectivas dos sujeitos da pesquisa quanto à avaliação de *fluência oral*

Os vários depoimentos confirmam que os professores de inglês do curso de Letras não mostram muita preocupação com o desempenho oral dos aprendizes, e que não existe realmente qualquer instrumento para a avaliação da *fluência oral*, nem sequer a preocupação de criá-los. Aliás, o comportamento dos professores não poderia ser outro: com tantas disciplinas dirigidas à prática da língua escrita, o professor não tem, e nem por que se preocupar com o desempenho oral. Formandos e professores entrevistados mencionaram algumas atividades que consideram próprias para o desenvolvimento da expressão oral apenas porque a pesquisadora trouxe o assunto à baila, e não porque elas fossem realizadas com esse propósito específico, conforme se pode analisar nos depoimentos abaixo:

P1: *Considerando que o currículo é mais escrito (...) o que eu faço (...) são atividades de redação acompanhadas sempre de um debate (.) debate da turma inteira (.) Então eles escrevem, lêem o que escreveram e os diversos alunos apresentam um ponto de vista diferente sobre aquilo que foi escrito e comentado (.)*

P2: *Tenho que admitir que o meu curso é mais escrito do que oral, aliás, só escrito (.) Eu até programo uns seminários [...]*

P3: *Preocupo-me com o desempenho oral de meus alunos (.) Procuro organizar seminários para fazê-los falar, mas não os corrijo quando erram a pronúncia de alguma palavra, ou a sintaxe de alguma frase (.) mas, admito que a carga maior é sobre a língua escrita, o que é lamentável.*

Os depoimentos que acabamos de transcrever evidenciam o tipo de curso em foco: um curso voltado eminentemente para o desenvolvimento das habilidades escrita e de leitura, conforme já bastante enfatizado. Durante as entrevistas, ficou claro para a pesquisadora que professores não parecem descontentes com este tipo de currículo; aliás, ficou a impressão de que nunca haviam pensado ou atentado para esse fato; de que só perceberam que isso ocorria quando a pesquisadora chamou-lhes a atenção. Talvez até com o intuito de não admitir que o desenvolvimento da expressão oral nunca tenha sido uma preocupação realmente, assinalaram que programam atividades orais. No entanto, pelas atividades descritas - o debate após uma redação e o seminário, que privilegia um conteúdo fruto de uma atividade escrita ou de leitura, tona-se evidente, mais uma vez, que o professor não está realmente preocupado com a expressão oral de seus alunos.

Por último, indagou-se aos professores sujeitos se aplicavam alguma avaliação de desempenho oral. Os seus depoimentos só confirmam o que os aprendizes já haviam assinalado, ou seja, o seminário foi apontado como a única prática usada para tal tipo de avaliação.

*P1: A avaliação da expressão oral do aluno é feita através dos seminários (.)*

*Dentre os critérios, incluo sempre o desempenho oral do aluno (.) Mas, confesso que minha preocupação maior é com o conteúdo, até porque o currículo está voltado mais para a expressão escrita e a leitura do que para a expressão oral propriamente dita (.) Só avalio expressão oral porque é língua estrangeira.*

*P3: Não consta do programa da faculdade avaliação de desempenho oral (.)*

*Aliás, eu acho que a faculdade não está lá muito preocupada com o desempenho oral dos alunos (.) só tem uma cadeira voltada para esse aspecto e além do mais essa mesma cadeira combina as duas coisas: escrita e oral. Eu faço seminários e atribuo pontos para o desempenho oral do aluno (...) poucos pontos(.) se o seminário vale 5, por exemplo, reservo 2 para a parte oral (.) acho que deveria ser algo sistemático, fazer parte do programa (.) Afinal de contas é língua estrangeira e o aluno vai sair professor de língua estrangeira (.) não é obrigado a falar?*

*P4: Eu introduzi isso o semestre passado e acho que ainda não deu muito certo (.) Eu pedi aos alunos que preparassem um seminário (.) o seminário tinha a ver com gramática (.) coisas que a gente estava estudando (.) aí eu atribuí três pontos ao desempenho oral do aluno, mas não comentei o tal desempenho. Sei lá, acho que não cabe no currículo desempenho oral, deveria, mas fica tudo muito solto, assistemático. Tinha que ser uma coisa do programa, da faculdade, e não algo individual, que varia de professor para professor.*

*P6: Faço, faço [avaliação de desempenho oral] à medida que eles vão lendo o que escreveram, eu vou anotando ao lado do nome de cada um ou então numa folha em separado as observações naqueles pontos mais críticos (.)*

Entretanto, a visão dos formandos sujeitos não parece ser a mesma. Pelo tom de suas entrevistas, pode-se perceber que eles se ressentem bastante da falta de atividades que promovam o desenvolvimento da *fluência oral*. “A única atividade oral aqui na faculdade é o seminário (.) Não há debates, não há discussões. A gente só fala inglês quando tem seminário e mesmo assim não tenho notícia de que o professor avalia a nossa expressão oral.”

As palavras do sujeito formando transcritas abaixo dão conta da exata dimensão do problema. A avaliação da expressão oral do aprendiz só acontece quando ele cursa Prática de Ensino, que como o próprio nome da disciplina indica, requer dos aprendizes que estes utilizem efetivamente a língua oral; e citando as palavras do sujeito: *“aí não tem mais jeito”*. E, pela experiência desta pesquisadora, não é certo que a língua oral seja de fato avaliada. O que os professores realmente fazem é assinalar que o aprendiz está com problemas no seu desempenho oral. Não há notícia de qualquer aprendiz que tenha sido reprovado porque não se expressou oralmente como convinha a um formando. O que realmente se avalia nessa disciplina é o conteúdo das aulas, o uso correto do quadro de giz, a adequação do plano de aula que, por sinal, é feito por escrito. Em suma, não existe uma avaliação estruturada com instrumentos específicos em termos quantitativos ou qualitativos. As observações, de natureza qualitativa informal e impressionista, visam a caracterizar a aula como muito boa, boa ou regular. O fato de o curso de Letras delegar às disciplinas de Prática de Ensino (são três na grade do curso em questão) a responsabilidade de estabelecer a ponte entre as disciplinas ditas de conteúdo e o ensino já foi criticado por Abrahão (1992:50), em pesquisa realizada com alunos cursando essa disciplina.

*A4: A gente precisa chegar até a prática de ensino para que alguém avalie a nossa expressão oral e aí não tem mais jeito (.) Não é avaliação para desenvolvimento, é avaliação pra dizer que a gente não tem condição nenhuma de ser professor de inglês porque não sabe falar.*

*P7 : Não há muito espaço aqui para o desenvolvimento da fluência oral do aluno (.) o que não é tão necessário porque a maioria, diria quase todos já entram fluentes, já entram com nível intermediário e sempre uma meia dúzia pelo menos já quase com o “proficiency”, muitos já com o “proficiency”.*

É sabido que o currículo do Curso de Letras, alvo da pesquisa, não oferece *muito espaço para o desenvolvimento da fluência oral do aluno*, como afirma P7. Contudo, será que esse desenvolvimento não é realmente necessário? O fato de os aprendizes ingressarem com níveis de desempenho *intermediário* e alguns *avanzado* justifica a não inclusão de atividades que privilegiem a *fluência oral*? E, ademais, esses níveis *intermediário* e *avanzado* são bastante questionáveis, até porque não possuem definições regularizadas inequívocas. A declaração de P7 lembrou-nos um depoimento já mencionado anteriormente dado pelo formando A4.

*A4: É engraçado aqui (...) os professores acham que a gente já tem que chegar aqui falando muito bem (...) tudo bem (.) mas não é por isso que eles não vão dar trabalho nenhum para melhorar a fluência que muitos (.) mas muitos mesmo já trazem de fora [...]*

O depoimento acima confirma análise já produzida anteriormente no decorrer deste estudo sobre um tipo de comportamento ainda bastante presente nas nossas escolas e na Universidade, comportamento esse baseado num ensino voltado para a figura do professor, sem considerar as reais necessidades do aluno. É assim que, P7 concluiu, unilateralmente, que, como os alunos ingressantes apresentavam um nível que ele considerava razoável (qualquer que seja sua concepção de razoável) esses não precisavam de qualquer atividade que viesse a

desenvolver ainda mais a *fluência oral* desses alunos. Portanto, é, com certeza, procedente a reclamação do formando sujeito.

Há ainda alguns pontos relevantes surgidos das asserções dos professores. Por exemplo, P3 salienta que *a faculdade não está lá muito preocupada com o desempenho oral dos alunos*. O professor atribui à instituição, um ente abstrato, toda a culpa por um currículo predominantemente voltado para a língua escrita. Entretanto, cabe aqui uma pergunta: quem elabora os currículos? Pelo que se sabe, são os próprios professores que os constroem com sua ação de ensinar nas disciplinas. O que se conclui é que o professor não julga verdadeiramente que a *fluência oral* deva ser uma preocupação espelhada no currículo. Não que ele não a tenha como importante ou necessária, mas tão somente porque entende que o aluno já tenha de ingressar fluente. Além disso, há que se questionar o que significa saber uma língua estrangeira para esse professor. Um outro ponto que nos chamou a atenção no comentário de P3 foi o fato de esse professor reservar “*pontos para o desempenho oral do aluno (...) poucos pontos (.)*”, segundo suas próprias palavras. Berkoff (1985) já alertava para essa prática, ou seja, mesmo quando a *fluência oral* é avaliada, a ela é atribuída uma pontuação menor do que às outras habilidades.

Do exposto até agora, conclui-se que não existe um compromisso real com a *fluência oral* no curso de Letras em foco. Houvesse essa preocupação, ela se manifestaria concretamente nas disciplinas e atividades com tempo alocado na grade, e não somente os chamados seminários que, tomados como atividades

orais, se constituem na realidade em atividades que privilegiam o conteúdo e a forma.

### 3.2 Exame de *Proficiência Oral*: desempenho dos formandos

Como vimos no Capítulo II, o exame de *proficiência oral* objetivou avaliar a *fluência oral* dos formandos, nesta fase terminal de curso. O exame consiste numa interação face-a-face que se dá com base num elemento provocador.

Dos quinze participantes, nove se dispuseram a fazer o exame de *proficiência oral*, voluntariamente. Talvez até porque não haja uma avaliação sistemática de *fluência oral* no curso, somente nove se mostraram interessados em se submeter a ele. O exame foi aplicado pela pesquisadora, e a avaliação coube a um *painel de juízes* composto por cinco professores universitários experientes. Embora somente nove se dispuseram a fazer o exame, esperamos que eles servissem para dar uma idéia da competência lingüístico-comunicativa dos aprendizes, como um todo, no momento da conclusão do curso de Letras em relação à *fluência oral*.

Cada sessão do exame durou em média quarenta minutos. Todas as sessões foram áudio-gravadas e transcritas posteriormente. Numa sessão preliminar, os alunos foram informados sobre o que aconteceria e como seriam avaliados. Embora algumas tarefas não tenham sido verdadeiramente autênticas

(não foram conduzidas em ambiente real e sim em ambiente escolar), todas elas procuraram, de fato, avaliar a capacidade de o aluno usar a LE em situações que refletissem seus interesses.

Abaixo, quadro com as avaliações feitas pelo *painel de juízes*.

| Formandos<br>Juizes | A1  | A2  | A3 | A4 | A5  | A6 | A7 | A8 | A9 |
|---------------------|-----|-----|----|----|-----|----|----|----|----|
| J1                  | Av1 | Av1 | P2 | L1 | Av1 | P2 | P2 | P1 | L1 |
| J2                  | L2  | Av1 | P1 | P2 | Av1 | P1 | P1 | P1 | L1 |
| J3                  | L2  | Av1 | P1 | P2 | Av1 | P1 | P1 | P1 | L2 |
| J4                  | Av1 | Av1 | P2 | L2 | Av2 | L2 | L2 | P1 | L2 |
| J5                  | L2  | Av1 | P2 | L1 | Av1 | P2 | P2 | P1 | L2 |

Legenda:

J = Juiz      P = Preliminar

L = Limiar   Av = Avançado

No quadro, os juízes acham-se identificados como J1, J2 e assim por diante. P1 (Preliminar 1), P2 (Preliminar 2), L1 (Limiar 1), L2 (Limiar 2), Av1 (Avançado 1) e Av2 (Avançado 2) referem-se aos níveis de *fluência* contidos na grade (ver Anexo 05) usada para a avaliação da *fluência oral* dos sujeitos que se submeteram ao exame.

Antes que a avaliação fosse conduzida, o *painel de juízes* e a pesquisadora concordaram que se não houvesse unanimidade com relação à classificação de cada formando, a classificação final estaria vinculada ao número de níveis iguais

em que cada um fosse classificado. Por exemplo, A1 foi classificado por dois juízes no Av1, por três no L2 e então, a classificação final foi mantida como L2. A2 não ofereceu qualquer dificuldade porque foi unanimemente alocado no Av1. A3 foi considerado como estando no P2 por dois juízes e em P1 por três. O mecanismo de predominância de uma menção o classificou no P2. Já A4 exigiu um pouco mais de reflexão por parte do *painel*. O formando foi alocado no nível L1 por dois juízes, no P1 por um juiz e no P2 por dois juízes. O próprio *painel* decidiu, depois, classificá-lo finalmente no nível L1. A5 foi classificado unanimemente no Av1. Quanto a A6, o *painel* concordou que o formando tendia mais para o nível *preliminar* do que para o *limiar*. Sendo assim, classificaram-no no Preliminar 2. A8 foi classificado no P2 por três juízes e no P1 por um juiz, sendo alocado pelo *painel* ao P2. Não foi difícil classificar A9, alocado em L1 por dois juízes e em L2 por três, classificado finalmente como no L2.

Traduzindo esses níveis em termos qualitativos, diríamos que: A1 (classificada como L2) possui *proficiência operacional limitada*, o que a torna capaz de satisfazer demandas sociais de rotina e requisitos de trabalho limitados. Isso quer dizer que, quanto à *fluência*, a aluna é capaz de conversar com poucas hesitações, mas ainda faz pausas consideradas inapropriadas. Não comete erros graves quanto à sintaxe, mas não possui muitos recursos nessa área; utiliza vocabulário variado e adequado às situações; fala com correção no que tange à pronúncia e seu sotaque não é significativamente marcado pela língua materna. Na interação, sua participação é restrita, uma vez que não tem domínio das regras que regem os turnos da fala. A2 foi unanimemente classificada como Av1, ou seja, a

formanda possui *proficiência operacional* que a capacita a satisfazer a maioria dos requisitos de trabalho por meio de uso da língua, o qual é freqüentemente, mas não sempre, aceitável e efetivo. Traduzindo esse comportamento em termos mais práticos, diríamos que A2 conversa com desenvoltura própria a um falante não-nativo educado; conversa com correção e usa estruturas sintáticas complexas; exibe pronúncia e sotaque próprios a um falante não-nativo educado; utiliza vocabulário rico e variado e participa da interação iniciando e dando prosseguimento à conversação. A3 foi classificado como P2. Isso quer dizer que o formando possui *proficiência elementar*, ou seja, é capaz de satisfazer requisitos mínimos de cortesia e manter conversações face-a-face muito simples sobre tópicos familiares. Em outras palavras, A3 não apresenta um bom nível de comunicabilidade uma vez que: ao conversar faz pausas desnecessárias; comete erros gramaticais e não utiliza estruturas sintáticas complexas; mostra-se inseguro na escolha do vocabulário; comete erros de pronúncia e possui sotaque muito marcado pela língua materna. A3 ainda sente muita dificuldade em participar de discussões de grupo e demonstra pouco conhecimento das convenções que regem os turnos da fala. A4 foi classificado como estando no L1. Sendo assim, A4 exibe *proficiência elementar +*, isto é, ela é capaz de iniciar e manter conversações face-a-face previsíveis e satisfazer demandas sociais limitadas. A4, portanto, consegue comunicar-se com seu interlocutor, apesar de demonstrar alguma insegurança ao falar; consegue conversar sem cometer erros sintáticos quando as estruturas são simples, é capaz de usar um vocabulário básico mas não é capaz de fazer uso de estruturas lexicais mais complexas; e muitas vezes precisa de ajuda de seu interlocutor uma vez que tem pouco domínio das convenções que regem os turnos

da fala. A5 foi unanimemente classificado como Av1; A6, A7 e A8 como P2 e A9 como L2. Como esses níveis já foram descritos, não há necessidade, pois, de descrevê-los novamente.

Abaixo apresentamos um quadro com os resultados finais.

| Formandos       | A1 | A2  | A3 | A4 | A5  | A6 | A7 | A8 | A9 |
|-----------------|----|-----|----|----|-----|----|----|----|----|
| Resultado final | L2 | Av1 | P2 | L1 | Av1 | P2 | P2 | P2 | L2 |

Analisando-se os resultados chega-se às seguintes conclusões:

a) Não existe homogeneidade no que se refere à *fluência oral* dos sujeitos. Há sujeitos no nível *avançado*, como é o caso de A2 e A5; há os que estão no nível *limiar*, caso de A1, A4, e A9; e há os que ainda estão no nível *preliminar*, como A3, A6, A7 e A8. Esses resultados mostram que a heterogeneidade de conhecimento observada que caracterizou esses alunos quando ingressaram no curso de Letras persiste na fase terminal. Esse fato confirma os depoimentos dos sujeitos quando salientaram que o curso de Letras fez pouco ou quase nada pela sua *fluência oral* ;

b) Os resultados indicam que a maioria dos formandos não alcançou o nível de *fluência oral* considerado por todos os entrevistados e pela literatura da área como necessário neste estágio terminal de curso . Pelo contrário, a maioria se acha muito aquém desse nível, permanecendo embolados no *limiar* e no *preliminar*.

c) O Curso de Letras em questão é predominantemente escrito, não havendo preocupação por parte da instituição ou de seus docentes com o desenvolvimento das habilidades orais, o que se reflete na ausência de atividades programadas para esse fim, e de avaliações que privilegiem a língua oral.

d) É preciso que medidas urgentes sejam adotadas porque alunos que deveriam estar classificados no *Avançado 1* ou pelo menos no *Limiar 2* ainda se encontram, na sua maioria, em níveis muito baixos que não condizem com alunos - professores quase certificados.

Em suma, levando-se em conta o que formandos e professores, sujeitos da pesquisa, afirmaram sobre o tratamento que é dado ao ensino do Inglês-LE falado, conclui-se que há um enorme descompasso entre o que a literatura aponta como ideal, ou seja, um ensino voltado para o uso da língua, e o que realmente acontece na sala de aula.

Na sala de aula, apesar de toda a contribuição que os estudos em Lingüística Aplicada trouxeram ao ensino de línguas, percebe-se com base nos depoimentos dos sujeitos pesquisados, que o professor continua ensinando gramática a partir de nomenclaturas, regras e classificações. Continua fazendo com que os alunos leiam e produzam textos escritos, demonstrando pouca ou, em alguns casos, quase nenhuma preocupação com o desenvolvimento da expressão oral.

Seria desejável que um Curso de Letras que se propõe a formar professores de inglês, se preocupasse mais sistematicamente com o desempenho oral desses futuros professores. Seria desejável também que seus professores não se mostrassem indiferentes a esse tipo de orientação.

A falta de providências quanto ao desempenho oral do aluno se faz presente no currículo do Curso de Letras (Port./Inglês). Como se pode constatar, não há outra disciplina a não ser a denominada “Expressão Oral e Escrita” para desenvolver a *fluência oral* dos aprendizes, o que é, com toda a certeza, insuficiente.

A partir dos depoimentos dos sujeitos, pode-se também confirmar o pressuposto de que a avaliação, por sua vez, privilegia a língua escrita. Até mesmo os ditos seminários, que foram citados como momentos em que os aprendizes seriam avaliados oralmente, não se prestam a esse fim. São, como visto, mais uma vez instrumentos de avaliação de conteúdo e correção formal pura e simplesmente.

Com relação ao que julgam ser um bom professor de Inglês, professores e aprendizes têm percepções diferentes. Enquanto o aprendiz se concentra bastante na figura do professor, na sua capacidade de motivá-lo a aprender a falar a LE, na maneira como o professor enfrenta a tarefa de ensinar Inglês, o professor enfatiza a competência lingüística do profissional.

Quanto ao conceito de *fluência oral*, o qual a pesquisa se propôs delimitar, observou-se que as concepções de aprendizes e professores sobre o que significa ser fluente em LE convergem na maioria das vezes. A visão de linguagem que detêm ainda é tradicional e estruturalista, não reconhecendo o valor da LE como meio de expressão. Por isso, compartilham a idéia de que para ser fluente é preciso conhecer a gramática da língua-alvo em profundidade, ter um amplo vocabulário, conhecer a fundo as regras sintáticas e exibir pronúncia de nativo. A palavra-chave para a maioria dos sujeitos é correção. Não se viu muita diferença no que pensam os sujeitos e o que pensava Gouin, no final do século passado (na França), cuja experiência tentando aprender alemão através de textos escritos relatamos no Capítulo III.

Aprendizes e professores ainda baseiam sua concepção de *fluência oral* na *competência lingüística* apenas e levam pouco em conta o *desempenho*. É como se ser fluente significasse o acúmulo de conhecimento sem levar em consideração o como e quando usar o que se acumulou. Muitas dessas concepções são fruto de aprendizagens anteriores e crenças propagadas popularmente e pela mídia. Até aqueles sujeitos que identificam a *fluência oral* com o saber falar, ou comunicar-se, não vêem a comunicação além do superficial. Apesar de alguns sujeitos terem se desviado desse conceito tradicional, e até se aproximado de uma visão de linguagem mais contemporânea, aquela que vê a língua como instrumento de interação e comunicação, e que une *competência* e *desempenho*, não podemos dizer que essa seja a visão predominante. Os professores, mesmo aqueles que emitiram conceitos menos estruturalistas, continuam a desenvolver na sala de aula

um ensino voltado sobretudo para a língua escrita, em nada ampliando a capacidade comunicativa do aluno. Um Curso de Letras que se propõe a verdadeiramente formar professores de Inglês deveria também estar direcionado para o desenvolvimento e estudo da língua oral. Segundo Júdice (1997:36), “a oralidade afigura-se como patrimônio de todos”, e deve ser consolidada em práticas que a aperfeiçoem na construção de sujeitos falantes de novas línguas que vivem outra teia social e cultural.

## CONCLUSÃO E SUGESTÕES

O objetivo do presente estudo foi investigar como um Curso de Letras constrói os sentidos de ser fluente em Língua Estrangeira (Inglês) e como estava desempenhando seu papel na formação de professores no que tange à *fluência oral*. Cumpria saber se e como os alunos desse curso conseguiam atingir um nível estabelecido como adequado a um formando. Para tanto, era preciso saber o que a teoria contemporânea estabelece formalmente sobre conceitos fundamentais no estudo da linguagem oral, em razão do que se procedeu a uma ampla resenha crítica da bibliografia sobre o tema.

Por conta da superposição entre os conceitos de *competência comunicativa* e *proficiência*, e da confusão entre *proficiência oral* e *fluência oral*, foi necessário delimitar melhor o escopo desses conceitos no contexto do trabalho, sobretudo porque a cultura de aprender/ensinar Inglês-LE no Brasil conduz a entendimentos variados e, não raro, divergentes. À luz do *movimento comunicativo* e do inegável avanço tecnológico, que abre imensas veredas para o ensino da língua oral, conclui-se que a literatura aponta para um conceito que privilegia a língua enquanto comunicação. Assim sendo, ser fluente foi tomado não somente como conhecer regras gramaticais e articulá-las declarativamente. Ser fluente foi delimitado como o poder acessar e saber empregar criativamente essas regras em discurso socialmente adequado; falar sem hesitações; conhecer e usar *linguagem formulaica* com a desenvoltura cabível a um não-nativo; falar com sotaque não significativamente marcado pela primeira língua. Todavia, embora se reconheçam

as grandes contribuições trazidas pelos estudos em avaliação para o conceito de *fluência*, não podemos ainda pressupor um conceito acabado e estabelecido. O que se tem, na verdade, é um conjunto de idéias em busca de síntese de diferentes pontos de vista. A relativa dispersão de sentidos formais está a revelar ausência de consenso ou consenso precário entre os autores. Estudos como este devem servir para condensar o que há de teoricamente convergente e mais compatível com os dados da nossa realidade de ensino de línguas e formação de profissionais.

Revelou-se necessário reunir, através de questionários e entrevistas, depoimentos de formandos e professores do curso de Letras que serviu de cenário para a pesquisa. Além da pergunta-chave: Qual o seu (formando, professor) conceito de *fluência oral*? outras indagações foram necessárias, a fim de que esse conceito surgisse mais claramente, e para que se pudesse questionar se o Curso de Letras, no seu papel de formador de professores, o estava cumprindo satisfatoriamente no que tange à *fluência oral*.

Os depoimentos levaram-nos a algumas conclusões. Primeiramente, concluiu-se que existem dois pólos exercendo pressão sobre o tabuleiro teórico e seus agentes: um imaginário e outro real. Daí o título dado à tese, *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE*. No pólo imaginário, encontram-se as idéias do que seja ser fluente em língua oral compartilhadas pelos formandos e professores entrevistados. Para estes, saber inglês é antes de tudo saber falar inglês, e para falar inglês é preciso conhecer profundamente a gramática da língua-alvo, isto é, saber dizer as regras (e não, saber usá-las)

possuir um vocabulário amplo e variado. Entendem que quando se fala uma língua estrangeira há que se ter vocabulário para dizer aquilo que se quer expressar, em qualquer contexto. Falar inglês significaria, portanto, conhecer muito bem a sintaxe da língua e ter pronúncia de nativo. A coerência de idéias, a adequação do que se diz nas diferentes situações de linguagem são apontadas como aspectos caracterizadores de uma pessoa fluente. Incluíram também o uso de estratégias de aprendizagem e a bagagem cultural na noção que têm do que seja ser fluente em língua oral. Nesse plano, que chamamos de imaginário ou cognitivo, a idéia de *fluência oral* acha-se fundamentada muito mais em crenças, mitos e aprendizagens anteriores do que propriamente em reflexão sobre o tema ou teorias. De qualquer forma, pode-se dizer que professores e alunos guardam uma noção de *fluência oral*, embora não informada cientificamente, próxima a apontada pela literatura especializada.

No pólo real estão a sala de aula e seus personagens. Nela, os professores entrevistados tendem a esquecer-se de que a língua existe como comunicação e acabam adotando práticas que em nada lembram essa característica singular da linguagem. Ensinam gramática pela gramática, cobram leitura, fazem, eles próprios, pouco uso da língua oral e subutilizam um espaço potencialmente tão rico como a sala de aula para esse fim.

Em função do que dizem teóricos e entrevistados, pode-se dizer que o curso de Letras analisado não vem cumprindo o seu papel de formar professores oralmente fluentes, e que os alunos desse mesmo curso não exibem *fluência oral*

compatível com o que ficou estabelecido como necessário para tal. Uma das principais causas deste fato é a tradição, que cultua a leitura e a produção escrita como habilidades maiores. Por força da tradição, o curso de Letras em foco está centrado no estudo e desenvolvimento dessas mesmas habilidades.

Conforme já bastante explorado no corpo deste estudo, há um acúmulo de disciplinas que privilegiam a habilidade escrita, inibindo o desenvolvimento da compreensão e expressão orais. Sobre este fato, os professores sujeitos alegam que os alunos já deveriam chegar à Universidade fluentes. A Universidade não seria o lugar adequado para o aluno aprender a falar e nem, pelo que se depreende, a desenvolver *fluência oral*. Um outro fator que pode explicar a desatenção dada ao desenvolvimento dessas habilidades é a própria deficiência do professor, apontada inclusive pelos formandos. Essa deficiência oral não pode ser suprida com uma aula bem preparada, como em outras habilidades. Se o professor não tem conhecimento gramatical suficiente, por exemplo, ele pode, com o auxílio de uma boa gramática, preparar razoavelmente uma aula e até desincumbir-se satisfatoriamente na empreitada. O mesmo, embora em menor proporção, pode acontecer com aulas de leitura. O mesmo não acontece com o desempenho oral. Este é fundamental para que a aula aconteça no aqui e agora (além, é claro, da preparação para tratar o processo da oralidade e seu ensinar).

No quesito avaliação, observou-se que é mais fácil avaliar escrita e leitura do que *fluência oral*. De qualquer modo, se não existe uma preocupação formal por

parte do curso de Letras e de seus professores com a língua oral, não há porque criar e aperfeiçoar instrumentos para avaliá-la.

Um outro complicador para a não inclusão de disciplinas que tratem da língua oral no curso de Letras são os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais recentemente publicados (1999). Ao propor que a orientação para o ensino de línguas estrangeiras nos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e no ensino médio seja voltada para a habilidade de leitura, eles eximem de responsabilidade os cursos de Letras na promoção de um desenvolvimento maior de seus discentes nas habilidades orais. Mais do que isto, fazem com que o aprendiz não tenha outra saída a não ser apelar para as escolas de idiomas, as quais poderão vir a se constituir nos únicos redutos onde o aprendiz aprenderá a “falar” a LE.

Os cursos de Letras são, no geral, os principais lugares para a formação de professores de Inglês proficientes no uso das línguas escrita e oral. Como ficou demonstrado, o curso, objeto da investigação, não está cumprindo o seu papel, pelo menos no que diz respeito a formar professores proficientes em língua oral. Algumas modificações foram propostas visando a melhorar essa situação. A primeira diz respeito ao exame vestibular, que deveria incluir uma prova específica para os candidatos que optarem por língua estrangeira: uma prova oral. Assim, ter-se-ia a oportunidade de selecionar candidatos considerando-se também a sua oralidade, além de funcionarem essas provas orais como alavancadoras de práticas orais na formação básica (secundária).

A segunda modificação refere-se ao currículo do curso, que carece de reformulações imediatas. Não será suficiente incluir nele disciplinas voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais; é preciso criar uma mentalidade nova e mecanismos de controle para que esse desenvolvimento aconteça. Por exemplo, exames orais deveriam fazer parte das atividades curriculares. Deveriam ser incluídas também disciplinas específicas na área de Lingüística Aplicada, com o que, com certeza, o aprendiz se tornaria mais embasado teoricamente para refletir sobre as questões que envolvem o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Ocorre, todavia, que nem sempre é possível reformular currículos, pois, existem nas universidades entraves burocráticos a essas propostas de mudanças. Se as mudanças não forem possíveis, ou se só puderem acontecer a longo prazo, isto não deve se constituir numa justificativa para o professor continuar atuando de maneira ineficaz. Não cabe alegar que a Universidade não oferece condições para que o aluno desenvolva habilidades orais. Há outras providências que podem ser tomadas. Por exemplo, se não é possível modificar o currículo, modifica-se a metodologia. Aliás, o currículo pode funcionar como bode expiatório. Ao culpá-lo, o professor se exime de responsabilidade e continua adotando uma metodologia que em nada favorece o desenvolvimento da *fluência oral* de seus alunos. O professor deve criar meios para que sua sala de aula represente um espaço apropriado para a produção de linguagem oral. Mesmo aqueles professores com limitações orais podem assumir uma atitude produtiva, colocando-se até mesmo como aprendiz junto com os seus alunos. Na verdade, o professor é um aprendiz privilegiado, na medida em que, de certa forma, é dele a autoridade na sala de aula; é ele quem propõe as atividades; é dele o poder. Desta forma, ele deve trazer muito insumo de

fora para que ele próprio vá gradualmente se tornando produtor juntamente com seus alunos. É preciso recorrer aos mais variados recursos tecnológicos hoje disponíveis tanto na sala de aula quanto fora dela. A sala de aula brasileira pode servir, nas condições emergenciais em que flagramos os cursos de Letras, de espaço de aprendizagem tanto para o aluno quanto para esse professor com sérias limitações na sua produção oral.

A mudança do imaginário pode ser fator deflagrador de mudanças profundas na realidade, e a nossa teoria vai beber com generosidade dessa fonte. É possível que o tratamento que se dá à *fluência oral* no curso de Letras, cenário do estudo, não seja muito diferente do que é dado nos cursos de Letras de outras universidades, dentro e fora do Estado do Rio de Janeiro. Se assim for, esta tese poderá se constituir numa contribuição para outros desdobramentos. Certamente, as sugestões aqui apresentadas poderão, de uma forma ou de outra, ser aproveitadas pelos cursos de Letras em geral.

## SUMMARY

The present thesis aimed at investigating the cognition of fluency among language students of an undergraduate course in English as a foreign language – EFL. To accomplish this task it was necessary to find out which concepts of oral fluency these students and their teachers shared and compare these concepts with those maintained by established authors in the specialized literature. It was the purpose to find out whether the course was successfully preparing orally fluent professionals. The research had an ethnographic orientation. It was carried out in a public university in the State of Rio de Janeiro. The subjects selected to be interviewed were undergraduate students of the last semester and their professors. The data collected suggest that these students are not orally fluent in English as they were supposed to be. After all, most of them came to the University after having completed four to seven years of English studies in private language schools, and were at the point of completing the course. The data also suggest that the University is not performing its role satisfactorily. The course emphasizes written and reading practices and gives little or no attention to oral activities and oral assessment, what may be attributed to tradition. Besides all this, there is the problem of a culture shared by both students and teachers which presupposes that to know a language is to know its grammar and vocabulary. If we access this culture, which belongs to the imagery of students and teachers, we may find a way of enhancing the students' oral fluency by including disciplines privileging oral activities in the curriculum and adopting a student-centered methodology.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M.H.V. "A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como focos da pesquisa na Formação do Professor de LE" In: *Contexturas*, 1, 1992.
- ALLEN, J.P.B. & WIDDOWSON, H.G. "Teaching the communicative use of English". In: BRUMFIT, C.J. & K. Johnson. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. The Interplay of Cohesion and Coherence in native and non-native written Academic discourse. Tese de Doutorado: Washington D.C: Universidade de Georgetown, 1984.
- \_\_\_\_\_. "Fundamentação e Crítica da Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 8, 1986.
- \_\_\_\_\_. "Lingüística Aplicada, aplicação da Lingüística e Ensino de Línguas". In: Anais do II Seminário Integrado de Línguas e Literatura. Porto Alegre: PUC/RS & YÁZIGI, 1988. p.18-31.
- \_\_\_\_\_. "O Conceito de Nível Limiar no Planejamento da Experiência de Aprender Línguas". In: J.C.P de Almeida Filho & Leonor C. Lombello (Orgs.) *O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o Planejamento de Cursos e Elaboração de Materiais*. Campinas: Pontes, 1989.

- \_\_\_\_\_. "O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística". In: *Contexturas* 1, 1992. p.77-85.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. "A Abordagem Orientadora da Ação do Professor" In: *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.151.
- \_\_\_\_\_. "Análise de Abordagem como Procedimento Fundador de Auto-Conhecimento e Mudança para o Professor de Língua Estrangeira". In: *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.184.
- ALVARENGA, M. B. Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1999.
- AMARANTE, M.F.S.. "Desempenho em sala de aula: Reflexo da Formação?". In: *Revista de Letras* 9 (1/2), Campinas: PUCCAMP, 1990. p. 58-62.
- \_\_\_\_\_. "A Entrevista como procedimento de Avaliação da Competência Comunicativa dos Aprendizes". In: *R. Letras*, 14(1/2), Campinas: PUCCAMP, 1995. p. 225-247.
- ANDRÉ, M.E.D. *A Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995. p. 130.

- ASSIS-PETERSON, A.A. "Alguns apontamentos em torno da formação de professores de Língua Estrangeira". In: *Contexturas* 4, 1998/1999.
- BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. "What Does Language Testing Have to Offer?" In: *TESOL Quarterly*, 25 (4), 1991. p. 671-701.
- \_\_\_\_\_ & PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BARCELOS, A.M.F. A Cultura de Aprender Língua Estrangeira (Inglês) de Alunos Formandos de Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 1995.
- BERKOFF, N.A. "Testing Oral Proficiency: A New Approach." In: LEE, Y.P, FOX, A C.Y.Y, LORD, R e LOW, G. *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1985. p. 93-99.
- BERNS, M.S. "Functional Approaches to Language Teaching: Another Look" In: SAVIGNON, Sandra J. & Margie S. Berns. *Initiatives in Communicative Language Teaching: A Book of Readings*. Reading: Addison-Wesley Publishing, 1984.
- BIALYSTOK, E. "The Competence of Processing: Classifying Theories of Second Language Acquisition". In: *TESOL Quarterly*, 24 (4), 1991.
- \_\_\_\_\_ & E.B. Ryan. "A metacognitive framework for the development of first and second language skills" In: D.L.Forrest-Pressley, G.E.Mackinnon, and T.G.Waller (eds.): *Metacognition, Cognition, and Human performance*. Nova Iorque: Academic Press, 1985.

- BROWN, G. & YULE, G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- BRUMFIT, C. "Communicative Language Teaching: an educational perspective". In: Brumfit, C. & Johnson, K. (Orgs.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- \_\_\_\_\_. "The Practice of Communicative Teaching". In: *ELT Documents*, 124, Oxford: Pergamon Press, 1985.
- \_\_\_\_\_ & ROBERTS. *A Short Introduction to Language and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- CABRAL DOS SANTOS, J.B. "A Aula de Língua Estrangeira (Inglês) Modulada pelo Livro Didático" Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp/IEL, 1993.
- CANALE, M. & SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". In: *Applied Linguistics*, 1(1), 1980.
- CANALE, M. "From Communicative competence to communicative language pedagogy". In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.
- CARROLL, B.J. *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon Press, 1980.

- CARMAGNANI, A. M. "Ensino centrado no aluno: a adequação de uma proposta metodológica no contexto brasileiro". São Paulo, 1993 (mimeo).
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.P. "Implementação da Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro". In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 17, 1991.
- CELANI, M.A.A. "Uma abordagem centrada no Aluno para os Cursos de Letras" In: *Cadernos PUC*, 17, São Paulo: EDUC, 1984, p. 32-77.
- CHAMBERS, F. "What do we mean by fluency?" In: *System*, 25 (4), 1997. p. 535-544.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass.: MLT. Press, 1965.
- COHEN, A.D. "Metodologia de Pesquisa em Lingüística Aplicada: Mudanças e Perspectivas". In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 13, 1989.
- CONSOLO, D. A. "Spoken Language and the EFL teacher". In: *IATEFL Newsletter* 112, 1991. P.41-42.
- \_\_\_\_\_. "Viewing teacher talk as formulaic language: a contribution towards non-native teachers' oral performance?" In: *Contexturas* 2, 1994. p.17-28.
- \_\_\_\_\_. *Classroom Discourse in Language Teaching: A Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil*. Tese de Doutorado. Reading: Universidade de Reading, 1996.

- \_\_\_\_\_. "The Ability for Communicative Language Use: An Overview".  
In: R. *Letras*, PUC-Campinas, 18 (1/2), 1999. pp. 82-91.
- COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- COULTHARD, M. *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Longman, 1972.
- CUMMINS, J. "The nature of language proficiency". In: HARLEY, et al. *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- DaMATTA, R. "Você Sabe com Quem Está Falando? Um Ensaio sobre a Distinção entre Indivíduo e Pessoa no Brasil". In: *Carnavais, Malandros e Heróis*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990. p. 146-204.
- DIAS E SOUZA, M.B.P.C. & MEDEIROS, R.L.R. "Motivating learners: using songs in the classroom". In: LEFFA, V.J. (org.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- \_\_\_\_\_. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ERICKSON, F. "What makes school ethnography "ethnographic"? In: *Anthropology and Education Quarterly*, 15 (1), 1984. p.51-66.
- \_\_\_\_\_. "Qualitative Methods in Research on Teaching". In: WITTROCK, M.C. (Org.) *Handbook of Research on Teaching*. Nova Iorque: Macmillan, 1986.

- \_\_\_\_\_. "Conceptions of School Culture: An Overview". In: *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 1987. p. 11-24.
- \_\_\_\_\_. *Ethnographic Description In Sociolinguistics*. Berlim: Walter de Gruyter, 1988.
- FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. E. "The Cultures of Teaching". In: WITTROCK, M.C. (Org.) *Handbook of Research on Teaching*. Nova Iorque: Macmillan, 1986.
- FILLMORE, C. J. "On Fluency". In: *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E.M. "Repensando o conceito de competência comunicativa no aquecimento da aula de Português-Língua estrangeira: uma perspectiva estratégica". Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.
- \_\_\_\_\_. "Uma Releitura do Conceito de Competência Comunicativa". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 26, 1995.
- FRAGA, M.C.dos S. "Abordagens de Ensino de Segunda Língua e o Ensino de Língua Estrangeira". In: *Revista de Letras* 12 (1/2): PUCCAMP, 1993.
- FRANÇA, V. "Do you speak...?" In: *VEJA*. São Paulo: 14 de ago.1996.
- FREIRE, A.M.F. *Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework and Classroom Practice*. Tese de Doutorado. Filadélfia: Universidade da Filadélfia, 1989.

- FRIES, C.C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*.  
University of Michigan Press, 1945.
- GATONBONTON, E. & SEGALOWITZ, N. "Creative automatization:  
Principles for promoting fluency within a communicative framework".  
In: *TESOL Quarterly*, 22 (3), 1988. p. 473-492.
- GOLDMAN-Eisler, F. "Language and the science of man". In: E.H.  
Lennenberg (ed.) *New Directions in the Study of Language*.  
Cambridge, MA: MIT Press, 1964.
- GUILLOT, M-N. *Fluency and its Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters,  
1999. p.184.
- HALLIDAY, M.A.K. *Explorations in the Function of Language*. Londres,  
Edward Arnold, 1973.
- \_\_\_\_\_. & HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.
- HARLEY et alii. *The Development of Second Language Proficiency*.  
Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- HEATON, B.(Org.) *Language Testing*. Kettering: Modern English, 1984.
- HOLBOROW, M. "Linking language and situation: a course for advanced  
learners." In: *ELT Journal*, 45 (1), 1991.
- HORNBERGER, N. H. "Ethnography". In: CUMMING, Alister (Org.)  
*Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and  
Ideological Orientations*. In: *TESOL Quarterly*, 28 (4), 1994.
- HORWITZ, E. "Using student beliefs about language learning and  
teaching". In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner Strategies in  
Language Learning*. Nova Jérsei: Prentice-Hall, 1987.

- HOROWITZ, R & SAMUELS, S.J. *Comprehending Oral and Written Language*. Londres, Academic Press, INC., 1987.
- HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- HUGHES, A. "The Structure of Language Proficiency". In: CRYSTAL, D. (Org.). *Linguistic Controversies*. Londres: Edward Arnold (Publishers) LTD, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1989.
- HURLEY, D.S. "Issues in Teaching Pragmatics, Prosody, and Non-Verbal Communication" In: *Applied Linguistics*, 13 (3), 1992.
- HYMES, D.H. "On Communicative Competence". In: BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- \_\_\_\_\_. "Postcript". In: *Applied Linguistics*, 10 (2), 1989. p. 244-250.
- JESPERSEN, O. *How to Teach a Foreign Languages*. Londres: George Allen & Unwin, 1904.
- JONES, R. L. "Some Basic Considerations in Testing Oral Proficiency" In: LEE, Y.P, FOX, A.C.Y.Y., LORD, R. & LOW, G. *New Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1985.
- JÚDICE, N. Verbo e voz na Escrita do Homem e da Mulher. Tese de Doutorado. UFRJ/Rio de Janeiro, 1997.
- KERN, R.G. "Students' and Teachers' beliefs about language learning" In: *Foreign Language Annals*, 28 (1), 1995.

- KRASHEN, S & SCARCELLA, R. "On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance". In: *Language Learning*, 28 (2), 1978.
- KUMARAVEDIVELU, B. "Maximizing learning potential in the communicative classroom" In: *ELT Journal*, 47, 1993.
- LADO, R. *Linguistic Across Cultures*. University of Michigan Press, 1957.
- \_\_\_\_\_. *Language Testing: The construction and use of foreign language tests*. Londres: Longman, 1961.
- LANZONI, H. de P. Percepção de fossilização e fatores associados na Interlíngua de brasileiros adultos aprendendo Inglês. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL, 1998.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. *AN Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman, 1991.
- LEESON, R. *Fluency and Language Teaching*. Londres: Longman, 1975.
- LEFFA, V. J. "A Look at Students' Concept of Language Learning" In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, 1991.
- \_\_\_\_\_. "O ensino das Línguas Estrangeiras no contexto Nacional". In: *Contexturas* 4, 1998/1999.
- LENNON, P. "Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach". In: *Language Learning*, 40 (3), 1990.
- \_\_\_\_\_. "The Lexical Element in Spoken L2 Fluency". Alemanha, 1999 (mimeo).
- LEVELT, W.J.M. *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1989.

- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- MARCUSHI, L. A. "Oralidade e Escrita. Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre linguagem e Educação". UFRN/Natal, 1995.
- McDOWELL, C. "Assessing the language proficiency of overseas qualified teachers: the English Language Skills Assessment (ELSA)" In: BRINDLEY, G. *Language assessment in action*. Macquarie University: NCLTR, 1995. p. 11-29.
- MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Macmillan: Hong Kong, 1995.
- MOITA LOPES, L.P. da "Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução". In: *DELTA*, 10 (2), 1994.
- MORROW, K. *Communicative Language Testing: Revolution or Evolution*. Bell School of Languages: Norwich, 1981.
- \_\_\_\_\_. "Testing Spoken Language". In: HEATON, Brian (Org.) *Language Testing*. Kettering: Modern English, 1994.
- MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- MURPHY, J. M. Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening and Pronunciation. In: *TESOL Quarterly*, 25 (1 ), 1991.
- MURPHEY, T. *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

- NEVES, M. S. "Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula". In V.L.M.PAIVA (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas:Pontes, 1997.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLLER Jr, J.W. *Language Tests at School*. Singapore: Longman,1979.
- \_\_\_\_\_. *Language Tests at School*. Harlow: Londres: Longman, 1986.
- O'MALLEY et alii. "Learning Strategies used by Beginning and Intermediate ESL Students". In: *Language Learning*, 35 (1), 1985a.
- PAIVA, V. L. M. de O. "A Identidade do professor de Inglês" In: *APLIEMGE Ensino e Pesquisa. Revista da Associação de professores de Língua Inglesa de Minas Gerais*. 1(1), 1997. p. 9-17.
- Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensinos Fundamental e Médio). Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 364.
- PAWLEY, A. F.& SYDER, F.H.. "Two puzzles for linguistic theory:native-like selection and native-like fluency". In: RICHARDS, J.C. & R.W. Schmidt. Harlow: Londres: Longman, 1983. p. 191-226.
- \_\_\_\_\_. & HUGHES, A. *Current Developments in Language Testing*. Londres: Academic Press, 1983.
- PRABHU, N.S. "Communicative Language Teaching: Three Perceptions". Baseado na palestra proferida no Departamento de Línguas Estrangeiras na Universidade de Tsinghua, Beijing, 1994 (mimeo).
- REA, P.M. "Language Testing and the Communicative Language Teaching Curriculum" In: LEE, Y.P, FOX, A.C.Y.Y., LORD,R. e LOW, G. *New*

- Directions in Language Testing*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1985. p. 15-32.
- REHBEIN, J. "On Fluency in Second Language Speech" In: DECHERT, H.W., MÖHLE, D. & RAUPACH, M. *Second Language Productions*. Tübingen: Gunter Narr, 1984.
- REISS, M-A. "The Good Language Learner: Another Look". In: *The Canadian Modern Language Review*, 41(3), 1985.
- REVES, T.& MEDGYES, P. "The non-native English speaking EFL/ESL Teacher's self-image: an international survey" In: *System*, vol.22 (3). 1994. p. 353-367.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. & PLATT, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Longman, 1985.
- \_\_\_\_\_ & RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- \_\_\_\_\_. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_, TUNG, P. & NG, P. "The Culture of the English Language Teacher: A Hong Kong Example". In: *RELJ Journal*, 23 (1), 1992.
- ROLIM, A. C.O. A Cultura de Avaliar de professores de Língua estrangeira (Inglês) no contexto da Escola Pública. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 1998.
- RUBIN, J. "What the "Good Language Learner Can Teach Us". *TESOL Quarterly*, 9 (1), 1975.

SAJAVAARA, K. "Second Language Speech Production: Factors Affecting Fluency" In: DECHERT, H.W., MÖHLE, D. & RAUPACH, M. *Second Language Productions*. Tübingen: Gunter Narr, 1984.

SAVIGNON, S. "A study of the effect of training in communicative skills as part of a beginning college French course on student attitude and achievement in linguistic and communicative competence." Dissertation. University of Illinois, Champaign-Urbana. Expanded and published as *Communicative Competence: an experiment in Foreign Language Teaching*, 1971.

\_\_\_\_\_. "Teaching for communicative competence: a research report". In: *Audio-Visual Language Journal*, 10, 1972a.

\_\_\_\_\_. *Communicative competence: an experiment in foreign language Teaching*. Filadélfia: Center for Curriculum Development, 1972b.

\_\_\_\_\_. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SCARAMUCCI, M.V. R. "O Projeto CELPE-BRAS no âmbito do MERCOSUL: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa." In: *Português para Estrangeiros. Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. "CELPE-BRAS: Porque um exame comunicativo". Trabalho apresentado na mesa-redonda CELPE-BRAS: O exame de proficiência e o ensino de língua estrangeira, durante o Seminário Regional: Definição de Estratégias para o Ensino das Línguas oficiais do MERCOSUL, Porto Alegre, 1994.

- \_\_\_\_\_. "Avaliação de rendimento no ensino—aprendizagem de português língua estrangeira". In: Almeida Filho, J.C.P (org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. "Contribuições para uma Definição de Proficiência Comunicativa na Interface Português /Espanhol". Unicamp/IEL, 1999. (mimeo)
- \_\_\_\_\_ e SILVA, Vera L.T. da. "Características e Fundamentos do Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira". Ribeirão Preto: Comunicação apresentada no XV JELI., 1999.
- SCARPA, E. M. "Sobre o Sujeito Fluente" In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 29, 1995.
- SCHIMDT, R. "Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1992. p. 357-385.
- SILVA, V.L.T. da. "Língua oral: um século de ensino". In: *Cadernos do IL*, 19, 1998. p. 93-99.
- SOUZA, L.M.T.M. "Towards a Reconsideration of Foreign Language Teaching in the Third World – The Case of Brazil" In: *Foreign Language Teaching and Cultural Identity*. São Paulo, Brussels: Instituto de Idiomas Yázigi, AIMAV, 1982.
- SPOLSKY, B. "What does it mean to know a language, or how do you get someone to perform his competence?" In: OLLER Jr., J.W. & RICHARDS, J.C., *Focus on the Learner: Pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1973.

- \_\_\_\_\_. "Communicative Competence, Language Proficiency, and Beyond". In: *Applied Linguistics*, 10 (2), 1989. p. 138-153.
- STERN, H.H. *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- SWEET, H. *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press, 1899.
- TAYLOR, D. S. "The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied linguistics". In: *Applied Linguistics*, 9 (2), 1988. p. 148-168.
- THOMPSON, G. "Some Misconceptions about Communicative Language Teaching" In: *ELT Journal*, 50 (1), 1996.
- UNDERHILL, N. *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- vAN EK, J.A. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Londres: Longman, 1977.
- vAN EK, J.A. & ALEXANDER, L. *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon, 1980.
- vAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman, 1988.
- VIANA, N. "A Desconstrução de Mitos na Aprendizagem de Língua Estrangeira". Comunicação Apresentada no INPLA/93, PUC/SP.

- WATSON-GEGGEO, K.A. "Ethnography in ESL: defining the essentials".  
TESOL Quarterly, 22 (4), 1988.
- WENDEN, A. "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners". In: WENDEN, A., RUBIN, J. (Orgs.) *Learner Strategies in Language Learning*. Nova Iorque: Prentice-Hall, 1987.
- WEIR, C. J. *Understanding and Developing Language Tests*. Nova Iorque: Phoenix ELT, 1995.
- WIDDOWSON, H.G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- \_\_\_\_\_. "Knowledge of language and ability for use". In: *Applied Linguistics*, 10 (2), 1989. p. 128-137.
- WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. Londres: Oxford University Press, 1976.
- YALDEN, J. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

# ANEXOS

## **ANEXO 01**

## **QUESTIONÁRIOS**

PESQUISA: Trata-se de pesquisa para trabalho a ser apresentado ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. A pesquisa visa a investigar que fluência oral em Inglês-LE exibem formandos em Letras.

Idade: ..... Sexo ..... Semestre que está cursando .....  
 Bairro onde nasceu ..... Bairro onde mora .....  
 Exerce outra atividade? Qual? .....

1. Por quê você decidiu cursar Letras - Port/Inglês?.....

2. Quais eram suas expectativas em relação ao curso de inglês quando ingressou?.....

3. Que contato você tinha tido com a língua inglesa anteriormente?

- a) ☐ 1( e/ou 2( graus em escola pública
- b) ☐ 1( e/ou 2( graus em escola particular
- c) ☐ em escolas de idiomas
- d) ☐ em viagens a países de língua inglesa
- e) ☐ em contatos com falantes nativos residentes no Brasil
- f) ☐ em aulas particulares

4. Se você assinalou SIM no item “c”(escolas de idiomas) da questão anterior, informe sobre o seguinte:

Escola(s) que freqüentou. ....

Por quanto tempo você estudou inglês? .....

5. Esta aprendizagem foi continuada?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

6. Até que nível você estudou?

- |                                           |                                    |                                        |
|-------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------|
| a) <input type="checkbox"/> Básico        | <input type="checkbox"/> Concluído | <input type="checkbox"/> Não concluído |
| b) <input type="checkbox"/> Intermediário | <input type="checkbox"/> Concluído | <input type="checkbox"/> Não concluído |
| c) <input type="checkbox"/> Avançado      | <input type="checkbox"/> Concluído | <input type="checkbox"/> Não concluído |

7. Como você classificaria hoje seu desempenho oral em inglês?

- a) ☐ péssimo
- b) ☐ ruim
- c) ☐ bom
- d) ☐ ótimo

Por quê? .....

8. Você escreve em inglês melhor do que fala?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

A que você atribui esse fato? .....

9. Os professores de Língua Inglesa do curso de Letras privilegiam mais:

- a) ☐ a parte escrita
- b) ☐ a parte oral

10. Em sala de aula, quem fala mais?

- a) ☐ Você

b) ( ) O professor

c) ( ) Os seus colegas

d) ( ) Outro(s) Qual Quais)?.....

A que você atribui esse fato? .....

11. Os professores avaliam o desempenho oral de seus alunos? .....

12. Em caso afirmativo, através de qual(quais) instrumento(s) essa avaliação é feita?.....

13. Como você gostaria que fossem suas aulas de inglês?.....

14. O que você acha que as pessoas podem fazer para aprender a falar uma língua mais rapidamente? .....

## Questionário I

### Crenças e Expectativas dos Aprendizes (baseado em Kern, 1995)

Avalie os conceitos abaixo, os quais foram expressos por outros aprendizes de inglês, e demonstre o seu grau de concordância ou discordância com os mesmos.

| Conceitos                                                                                                                   | concordo plenamente | concordo | nem concordo nem discordo | discordo | discordo plenamente |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1) É mais fácil para crianças do que para adulto aprender uma língua estrangeira                                            |                     |          |                           |          |                     |
| 2) Algumas pessoas já nascem com uma habilidade especial para aprender línguas                                              |                     |          |                           |          |                     |
| 3) Algumas línguas são mais fáceis para aprender do que outras                                                              |                     |          |                           |          |                     |
| 4) O inglês é uma língua relativamente fácil para aprender                                                                  |                     |          |                           |          |                     |
| 5) O inglês é uma língua relativamente difícil para aprender                                                                |                     |          |                           |          |                     |
| 6) Acredito que ainda chegarei a aprender a falar esta língua muito bem                                                     |                     |          |                           |          |                     |
| 7) É necessário falar uma língua estrangeira com uma pronúncia excelente                                                    |                     |          |                           |          |                     |
| 8) Para falar uma língua estrangeira qualquer é necessário conhecer a cultura do(s) país(es) onde a língua é falada         |                     |          |                           |          |                     |
| 9) Não se deve dizer coisa alguma na língua-alvo até que possa fazê-lo de forma correta                                     |                     |          |                           |          |                     |
| 10) Se eu ouvir alguém falando inglês, vou até o local (se for possível) de forma a aproveitar a oportunidade para praticar |                     |          |                           |          |                     |
| 11) Se alguém dispendesse uma hora por dia estudando inglês, quanto tempo esta pessoa levaria para ficar fluente?           |                     |          |                           |          |                     |
| a) menos de um ano                                                                                                          |                     |          |                           |          |                     |
| b) 1-2 anos                                                                                                                 |                     |          |                           |          |                     |
| c) 2-4 anos                                                                                                                 |                     |          |                           |          |                     |
| d) mais de 4 anos                                                                                                           |                     |          |                           |          |                     |
| f) Não é possível aprender uma língua com 1 hora/dia                                                                        |                     |          |                           |          |                     |
| 12) É importante repetir e praticar bastante                                                                                |                     |          |                           |          |                     |
| 13) Sinto-me inibido em falar inglês na frente de outras pessoas                                                            |                     |          |                           |          |                     |
| 14) É mais fácil falar do que compreender o inglês                                                                          |                     |          |                           |          |                     |
| 15) É mais fácil ler e escrever em inglês do que falar e ouvir                                                              |                     |          |                           |          |                     |
| 16) Americanos acreditam ser importante para eles aprender uma língua estrangeira                                           |                     |          |                           |          |                     |
| 17) Eu gostaria de aprender inglês a fim de poder conhecer melhor os falantes nativos da língua                             |                     |          |                           |          |                     |
| 18) Pessoas que falam mais de uma língua são inteligentes                                                                   |                     |          |                           |          |                     |
| 19) Brasileiros são bons no aprendizado de línguas                                                                          |                     |          |                           |          |                     |
| 20) Qualquer pessoa pode aprender a falar uma língua estrangeira                                                            |                     |          |                           |          |                     |

**ANEXO 02**

**EXAME DE PROFICIÊNCIA ORAL**

## **ENGLISH PROFICIENCY EXAM**

Face-to-Face Interaction

Filling out the Questionnaire – 10 minutes

Interview based on questionnaire and video – both 15 minutes

Everyday Situations – 5 minutes

## PART 1

### PERSONAL PROFILE

Fill out this questionnaire with some information about you. Our purpose is to update our files and be able to better understand your needs and preferences. You have 10 minutes to fill it out.

Full name: \_\_\_\_\_

Address: \_\_\_\_\_

Home Phone: \_\_\_\_\_ Work Phone: \_\_\_\_\_

Date of Birth: Day \_\_\_\_\_ Month \_\_\_\_\_ Year \_\_\_\_\_

Marital Status(Children?) \_\_\_\_\_

Do you like sports? ( ) Yes ( ) No ( ) Sometimes

Which ones? \_\_\_\_\_

Musical Preferences \_\_\_\_\_

Hobbies \_\_\_\_\_

What magazines do you read? \_\_\_\_\_

What TV programs do you like best? \_\_\_\_\_

What kinds of films do you like? (Give some examples) \_\_\_\_\_

Other Languages Spoken or Read (Specify) \_\_\_\_\_

Where did you study English? \_\_\_\_\_

Have you ever been to/ lived in an English-speaking country? ( ) Yes ( ) No

Which country(ies) for how long and for what purpose? \_\_\_\_\_

Why do you want to or are studying English? (Exams, travel, academic, business, etc.). Explain. \_\_\_\_\_

## **PART 2**

### **TEASER (VIDEO)**

#### **TV PROGRAM DISCUSSING WHETHER PEOPLE SHOULD TIP OR NOT**

The purpose of this activity is not the analysis of listening comprehension. The focus is on oral production. There are several possible answers.

**1) The tester should tell the testes** (before playing the tape): Tipping is a very common practice in the U.S. You are going to watch an excerpt of a TV program in which a man is stating his point of view on this subject. Pay attention to the fact that triggered his present view and retell it to me. You are going to watch the segment only once.

**2) Play the video**

**3) The tester should choose three or four of the following questions in order to stimulate the discussion:**

- Do you usually tip? In which circumstances?
- Do you think Brazilians would tip if it were not included within the bill?
- In the video, the man states that employees should get fair wages from their employers, not rely on tips. What is your opinion?
- Do you think that people who perform a job beyond our expectancies do so because they are expecting to be tipped? Would you tip?
- If you go to a restaurant and get a \$ 19.20 bill, would you wait for the change for a 20-dollar bill? Why?

## **PART 3**

### **Everyday Situations**

In this part of the test the tester should simulate an everyday situation in an adequate way. The purpose of this face-to-face interaction is to evaluate the performance of the testee when using English in different language functions, taking into consideration the adequate register, depending on who the interlocutor is.

The functions to be tested are: requesting, give instructions, describing, complaining and apologizing. The tester should choose among the different situations, being two formal and one informal.

It is expected that the testee interact with the tester to make sure that a simulation of what would really happen in a real situation takes place. It is necessary, therefore, that the tester be able to direct the interaction toward this goal, if the testee says: "In this situation I would say..."the tester should insist that the candidate act as if the tester were his/her interlocutor, according to the situation proposed.

#### **REQUESTING (formal)**

You have a professor who is not very flexible. Next month there will be a test which had been previously set, since the beginning of the semester. You won't be able to take it due to personal problems. You ask the professor for a new date. I am this professor.

#### **Giving instructions (informal)**

Can you cook? Could you teach me how to prepare your favourite dish?

#### **Describing (informal)**

Describe the city you live in

## **ANEXO 03**

### **GRADE DE CRITÉRIOS**

## EPPLÉ

| <b>NÍVEL</b>                                                                    | <b>DESCRIÇÃO</b>                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Preliminar 1</b><br>Nenhuma<br>Proficiência ou<br>Proficiência<br>Memorizada | Incapaz de utilizar oralmente a língua-alvo ou capaz apenas de satisfazer necessidades imediatas utilizando elocuições ensaiadas.                                                                 |
| <b>Preliminar 2</b><br>Proficiência<br>Elementar                                | Capaz de satisfazer requisitos mínimos de cortesia e manter conversações face-a-face muito simples sobre tópicos familiares.                                                                      |
| <b>Limiar 1</b><br>Proficiência<br>Elementar +                                  | Capaz de iniciar e manter conversações face-a-face previsíveis e satisfazer demandas sociais limitadas.                                                                                           |
| <b>Limiar 2</b><br>Proficiência<br>Operacional<br>Limitada                      | Capaz de satisfazer demandas sociais de rotina e requisitos de trabalho limitados.                                                                                                                |
| <b>Avançado 1</b><br>Proficiência<br>Operacional                                | Capaz de satisfazer a maioria dos requisitos de trabalho através de uso da língua o qual é frequentemente, mas não sempre, aceitável e efetivo.                                                   |
| <b>Avançado 2</b><br>Proficiência<br>Profissional Geral.                        | Capaz de falar a língua com precisão estrutural e vocabulário suficientes para participar efetivamente na maioria das conversas formais e informais em tópicos práticos, sociais e profissionais. |

## **GRADE DE CRITÉRIOS ADAPTADA DE CONSOLO**

### **PRELIMINAR 1**

#### **O ALUNO:**

- a) dificulta ou impede a comunicação devido a hesitações freqüentes;
- b) comete erros sintáticos a ponto de afetar negativamente o fluir do discurso;
- c) exhibe muitos erros de pronúncia e um sotaque significativamente marcado pela língua materna;
- d) mostra-se muito inseguro na escolha do vocabulário adequado a seu propósito comunicativo;
- e) limita-se a responder às perguntas do seu interlocutor sem demonstrar qualquer iniciativa em dar continuidade à comunicação.

### **PRELIMINAR 2**

#### **O ALUNO:**

- a) cria dificuldade na comunicação devido a pausas e hesitações desnecessárias;
- b) não faz uso de estruturas sintáticas complexas e que comete eventuais erros sintáticos;
- c) comete erros de pronúncia e exhibe sotaque marcado pela língua materna, afetando assim a comunicação;
- d) mostra-se inseguro na escolha do vocabulário;
- e) sente dificuldade em participar de discussões de grupo, e mostra pouco conhecimento das convenções que regem os turnos da fala.

**LIMIA R 1**

**O ALUNO:**

- a) demonstra insegurança ao falar, mas não a ponto de não ser capaz de se comunicar com o interlocutor;
- b) consegue conversar sem cometer erros sintáticos básicos. Comete-os ao usar estruturas mais complexas;
- c) é capaz de usar vocabulário básico, mas sente-se inseguro quando precisa de vocabulário mais complexo;
- d) comete erros de pronúncia, mas não tão graves a ponto de impedir comunicação, todavia, conserva um sotaque marcado pela língua materna;
- e) tem pouco domínio das convenções que regem os turnos da fala. Recorre ao interlocutor.

## LIMAR 2

### O ALUNO:

- a) conversa com poucas hesitações. De vez em quando usa pausas inapropriadas;
- b) conversa sem cometer erros sintáticos, mas possui bagagem limitada dessas estruturas;
- c) utiliza vocabulário variado e adequado a situações previsíveis;
- d) exhibe pronúncia correta e o sotaque não é significativamente marcado pela língua materna;
- e) tem domínio insuficiente das convenções que regem o turnos da fala a ponto de ter sua participação na interação restrita.

## AVANÇADO 1

### O ALUNO:

- a) conversa com desenvoltura, com *fluência* de um não-nativo educado;
- b) possui correção sintática e domínio de estruturas complexas;
- c) exhibe pronúncia e sotaque próprios a um não-nativo educado;
- d) faz uso de vocabulário rico e variado;
- e) participa da interação, inicia e responde à conversação, com plena consciência das convenções que regem os turnos da fala.

**AVANÇADO 2**

**O ALUNO:**

- a) conversa com desenvoltura própria a um nativo;
- b) conhece e utiliza estruturas sintáticas como se fosse falante da LE;
- c) exhibe pronúncia e sotaque próprios aos falantes da língua;
- d) tem pleno domínio do léxico e é capaz de usar uma variedade muito grande de palavras e expressões;
- e) tem pleno domínio das convenções que regem os turnos da fala, interagindo com seu interlocutor como se nativo fosse.

## **ANEXO 04**

### **FONTES DOCUMENTAIS**

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | <b>EMENTA DA DISCIPLINA</b> |  |
|--|-----------------------------|--|

|                                                  |                                                                      |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Língua Inglesa I | <b>( x ) obrigatória</b><br><b>( ) eletiva</b><br><b>( ) isolada</b> |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>60                    |                                                                      |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>4                          |                                                                      |

**4) OBJETIVOS**

Distinguir e empregar corretamente os diferentes sons da fala em inglês; conhecer e empregar corretamente os símbolos fonéticos; aperfeiçoar a pronúncia do inglês; conhecer e empregar corretamente as características da tonicidade, da entoação e do ritmo; conhecer as principais variedades do inglês.

**5) EMENTA**

A disciplina visa a fornecer aos alunos uma visão geral da fonética e fonologia do inglês como um sistema lingüístico. Visa ainda a desenvolver nos alunos a habilidade de falar fazendo-os conscientes das diferenças existentes entre o Português e o Inglês se levarmos em conta o ritmo, a entoação e a acentuação.

**6) BIBLIOGRAFIA**

- ABBOTT, G., WINGARD, P. *The Teaching of English as an International Language*. Collins: London, 1981.
- BOWLER, B., CUNNINGHAM, S. *Headway upper-intermediate pronunciation*. Oxford: OUP, 1991.
- BRAZIL, D. *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge: OUP, 1994.
- CRISTAL, D. *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language*. Cambridge: CUP, 1996.
- FILBERT, J.B. *Clear Speech*. Cambridge: CUP, 1993.
- GIMSON, A.C., RAMSARAN, S.M. *An English Pronunciation Companion*. Oxford: OUP, 1982.

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | <b>EMENTA DA DISCIPLINA</b> |  |
|--|-----------------------------|--|

|                                                   |                                                 |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Língua Inglesa II | ( x ) obrigatória<br>( ) eletiva<br>( ) isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>60                     |                                                 |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>4                           |                                                 |

**4) OBJETIVOS**

- a) Identificar e classificar os verbos de acordo com sua forma e explicar sua função no contexto de um texto;
- b) Usar as formas verbais corretamente de acordo com o contexto.

**5) EMENTA**

A disciplina visa a fornecer aos alunos uma visão geral do verbo em inglês.

**6) BIBLIOGRAFIA**

- ALEXANDER, L.G., *Longman English Grammar (LEG)*. London: Longman, 1988.
- CHALKER, S. *Current English Grammar (CEG)*. London: Macmillan, 1984.
- Collins Cobuild English Grammar (CCEG)*. London: Harper Collins Publishers, 1990.
- QUIRK et alii. *A Comprehensive Grammar of the English Language (CGEL)*. London: Longman, 1985.
- EASTWOOD, J. *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: OUP, 1994.
- HEWINGS, M. *Advanced Grammar in Use*. Cambridge: CUP, 1999.
- JONES, L. *Use of English*. Cambridge: CUP, 1985.
- LEECH, G. N. *Meaning and the English Verb*. London: Longman, 1971.

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | <b>EMENTA DA DISCIPLINA</b> |  |
|--|-----------------------------|--|

|                                                    |                                                 |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Língua Inglesa III | ( x ) obrigatória<br>( ) eletiva<br>( ) isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>60                      |                                                 |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>4                            |                                                 |

**4) OBJETIVOS**

Analisar e empregar corretamente os tempos verbais perfeitos, o infinitivo, o gerúndio, a voz passiva, os pronomes relativos, os discursos direto e indireto e a forma causativa.

**5) EMENTA**

A disciplina visa a fornecer ao aluno uma revisão dos usos dos tempos verbais perfeitos, do infinitivo e do gerúndio com vistas a um estudo sistemático das características mais relevantes concernentes à transitividade.

**6) BIBLIOGRAFIA**

- ALEXANDER, L.G., *Longman English Grammar (LEG)*. London: Longman, 1988.
- CHALKER, S. *Current English Grammar (CEG)*. London: Macmillan, 1984.
- Collins Cobuild English Grammar (CCEG)*. London: Harper Collins Publishers, 1990.
- QUIRK et alii. *A Comprehensive Grammar of the English Language (CGEL)*. London: Longman, 1985.
- CELCE-MURCIA, M & LARSEN-FREEMAN, D. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Boston: Heinle&Heinle, 1983.
- Collins Cobuild English Usage*. London: Harper Collins Publishers, 1992.
- EASTWOOD, J. *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: OUP, 1994.
- HEWINGS, M. *Advanced Grammar in Use*. Cambridge: CUP, 1999.
- JONES, L. *Use of English*. Cambridge: CUP, 1985.
- SILVA, C. *English Grammar*. Rio de Janeiro: Sistema CLC, 1982.
- SWAN, M. *Practical English Usage*. Oxford: OUP, 1980.

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | <b>EMENTA DA DISCIPLINA</b> |  |
|--|-----------------------------|--|

|                                                   |                                                     |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Língua Inglesa IV | ( x ) obrigatória<br>(   ) eletiva<br>(   ) isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>60                     |                                                     |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>4                           |                                                     |

**4) OBJETIVOS**

Fazer os alunos capazes de saberem como e quando usar as expressões idiomáticas em inglês tanto na língua escrita quanto na oral. Aumentar a fluência dos alunos através do uso de "idioms" com aprendizado feito a partir da contextualização dos mesmos (narrativas, reportagens, conversações, entre outros).

**5) EMENTA**

A disciplina visa a fornecer ao aluno uma visão geral e sistemática das expressões idiomáticas em inglês.

**6) BIBLIOGRAFIA**

APPLEBEE, J. & RUSH, A. *Help with Idioms*. Oxford: Heinemann, 1992.  
 HEATON, J.B. *Prepositions and Adverbial Particles*. London: Longman, 1987.  
 COLLINS COBUILD ENGLISH GUIDES: PREPOSITIONS. London: Harper Collins, 1994.  
 LONGMAN DICTIONARY OF ENGLISH IDIOMS. London: Longman.  
 SEIDL, J & McMORDIE, W. *English Idioms*. Oxford: OUP, 1991.

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | <b>EMENTA DA DISCIPLINA</b> |  |
|--|-----------------------------|--|

|                                                  |                                                 |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Língua Inglesa V | ( x ) obrigatória<br>( ) eletiva<br>( ) isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>60                    |                                                 |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>4                          |                                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>4) OBJETIVOS</b><br>Distinguir e usar tanto na língua oral quanto na escrita as diferentes estruturas do sintagma nominal, identificando seus componentes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>5) EMENTA</b><br>A disciplina visa a fornecer ao aluno uma visão geral da forma, posição e função dos substantivos, pronomes e artigos em inglês.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>6) BIBLIOGRAFIA</b><br>ALEXANDER, L.G., <i>Longman English Grammar (LEG)</i> . London: Longman, 1988.<br>BEAUMONT, D.& GRANCER, C. <i>The Heinemann English Grammar</i> . Heinemann, 1992.<br>CHALKER, S. <i>Current English Grammar (CEG)</i> . London: Macmillan, 1984.<br><i>Collins Cobuild English Grammar(CCEG)</i> . London: Harper Collins Publishers, 1990.<br>QUIRK et alii. <i>A Comprehensive Grammar of the English Language(CGEL)</i> . London: Longman, 1985.<br>CELCE-MURCIA, M & LARSEN-FREEMAN, D. <i>The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course</i> . Boston: Heinle&Heinle, 1983.<br><i>Collins Cobuild English Usage</i> . London: Harper Collins Publishers, 1992.<br>EASTWOOD, John. <i>Oxford Guide to English Grammar</i> . Oxford: OUP, 1994.<br>HEWINGS, M. <i>Advanced grammar in use</i> . Cambridge:CUP, 1999.<br>JONES, L. <i>Use of English</i> . Cambridge: CUP, 1985.<br>SILVA, C. <i>English Grammar</i> . Rio de Janeiro: Sistema CLC, 1982.<br>SWAN, M. <i>Practical English Usage</i> . Oxford: OUP, 1980. |

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | <b>EMENTA DA DISCIPLINA</b> |  |
|--|-----------------------------|--|

|                                                   |                                                 |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Língua Inglesa VI | ( x ) obrigatória<br>( ) eletiva<br>( ) isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>60                     |                                                 |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>4                           |                                                 |

**4) OBJETIVOS**

- Conhecer e empregar corretamente os adjetivos e advérbios em inglês em suas formas, posições, funções e significados.
- Conhecer e empregar corretamente os elementos de conectividade diferentes das conjunções, tais como "conjunct e adjunct adverbs", verificados em enunciados e frase em inglês.

**5) EMENTA**

A disciplina visa a fornecer ao aluno uma visão geral da forma, posição e semântica dos adjetivos e advérbios em inglês, bem como elementos outros que não as conjunções.

**6) BIBLIOGRAFIA**

- ALEXANDER, L.G., *Longman English Grammar (LEG)*. London: Longman, 1988.
- CHALKER, S. *Current English Grammar (CEG)*. London: Macmillan, 1984.
- Collins Cobuild English Grammar (CCEG)*. London: Harper Collins Publishers, 1990.
- QUIRK et alii. *A Comprehensive Grammar of the English Language (CGEL)*. London: Longman, 1985.
- EASTWOOD, J. *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: OUP, 1994.
- HEWINGS, M. *Advanced Grammar in Use*. Cambridge: CUP, 1999.
- JONES, L. *Use of English*. Cambridge: CUP, 1985.

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | <b>EMENTA DA DISCIPLINA</b> |  |
|--|-----------------------------|--|

|                                                    |                                                 |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Língua Inglesa VII | ( x ) obrigatória<br>( ) eletiva<br>( ) isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>60                      |                                                 |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>4                            |                                                 |

**4) OBJETIVOS**

Analisar estruturas verbais através de uma visão morfológica, sintática e semântica da língua inglesa.

**5) EMENTA**

A disciplina visa a fornecer ao aluno uma visão morfosintática dos verbos regulares e irregulares em inglês.

**6) BIBLIOGRAFIA**

- ALEXANDER, L.G., *Longman English Grammar (LEG)*. London: Longman, 1988.
- BEAUMONT, D.& GRANCER, C. *The Heinemann English Grammar*. Heinemann, 1992.
- CHALKER, S. *Current English Grammar (CEG)*. London: Macmillan, 1984.
- Collins Cobuild English Grammar (CCEG)*. London: Harper Collins Publishers, 1990.
- QUIRK et alii. *A Comprehensive Grammar of the English Language (CGEL)*. London: Longman, 1985.
- EASTWOOD, J. *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: OUP, 1994.
- HEWINGS, M. *Advanced Grammar in Use*. Cambridge: CUP, 1999.
- JONES, L. *Use of English*. Cambridge: CUP, 1985.
- LEECH, G. N. *Meaning and the English Verb*. London: Longman, 1971.

| EMENTA DA DISCIPLINA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Língua Inglesa VIII                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <input checked="" type="checkbox"/> obrigatória<br><input type="checkbox"/> eletiva<br><input type="checkbox"/> isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>60                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                         |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                         |
| <b>4) OBJETIVOS</b><br><p>Capacitar o aluno a transformar frases simples em períodos compostos por coordenação e subordinação, observando os mecanismos que envolvem os dois processos, e assim:</p> <p>Desenvolver a coerência e a coesão na expressão escrita e oral do aluno.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                         |
| <b>5) EMENTA</b><br><p>A disciplina visa a fornecer ao aluno uma visão ampla e sistemática das características sintáticas mais importantes relacionadas aos processos de coordenação e subordinação.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                         |
| <b>6) BIBLIOGRAFIA</b><br><p>Fontes básicas:</p> <p>ALEXANDER, L.G. <i>Longman English Grammar(LEG)</i>. London: Longman, 1988.</p> <p>CHALKER, S. <i>Current English Grammar (CEG)</i>. London: Macmillan, 1984.</p> <p><i>Collins Cobuild English Grammar(CCEG)</i>. London: Harper Collins Publishers, 1990.</p> <p>QUIRK et alii. <i>A Comprehensive Grammar of the English Language(CGEL)</i>. London: Longman, 1985.</p> <p>Fontes suplementares:</p> <p>ALEXANDER, L.G. <i>Longman English Grammar Practice</i>. Heinle&amp;Heinle, 1983.</p> <p><i>Collins Cobuild English Usage</i>. London: Harper Collins Publishers, 1992.</p> <p>EASTWOOD, J. <i>Oxford Guide to English Grammar</i>. Oxford: OUP, 1994.</p> <p>SILVA, C. <i>English Grammar</i>. Rio de Janeiro: Sistema CLC, 1982.</p> <p>SWAN, M. <i>Practical English Usage</i>. Oxford. OUP, 1980.</p> |                                                                                                                         |

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | <b>EMENTA DA DISCIPLINA</b> |  |
|--|-----------------------------|--|

|                                                                         |                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Metodologia do Ensino da Língua Inglesa | ( x ) obrigatória<br>( ) eletiva<br>( ) isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>60                                           |                                                 |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>4                                                 |                                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>4) OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutir os diferentes métodos utilizados para o ensino de Inglês–LE.</li> <li>- Discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais tanto para o ensino fundamental quanto para o médio.</li> <li>- Avaliar o material didático comumente usado nas escolas de ensinos fundamental e médio.</li> </ul>                                                                   |
| <b>5) EMENTA</b> <p>A disciplina visa a dar subsídios teóricos e práticos ao aluno para que ele possa atuar como professor de Inglês-LE em escolas de ensino fundamental e médio.</p>                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>6) BIBLIOGRAFIA</b> <p>RICHARDS, J.C. &amp; RODGERS, T.S. <i>Approaches and Methods in Language Teaching</i>. Cambridge: Cambridge University Press. (Chapter 1)</p> <p>PARÂMETROS Curriculares Nacionais: ensinos fundamental e médio: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>ALMEIDA FILHO, J. “Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas”. In: Contexturas, 2, 1994.</p> |

|  |                             |  |
|--|-----------------------------|--|
|  | <b>EMENTA DA DISCIPLINA</b> |  |
|--|-----------------------------|--|

|                                                                            |                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Expressão Oral e Escrita em Língua Inglesa | ( x ) obrigatória<br>( ) eletiva<br>( ) isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>45                                              |                                                 |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>3                                                    |                                                 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>4) OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar o aluno a se comunicar em língua inglesa oral com proficiência operacional que implica satisfazer a maioria dos requisitos de trabalho através de uso da língua freqüentemente efetivo e aceitável.</li> <li>- Capacitar o aluno a escrever parágrafos completos e coerentes.</li> </ul> |
| <b>5) EMENTA</b> <p>A disciplina visa desenvolver a fluência oral e escrita do aluno com base em exercícios práticos que contemplam as novas metodologias destinadas a esse fim específico.</p>                                                                                                                                                                 |
| <b>6) BIBLIOGRAFIA</b> <p>UR, P. <i>Discussions that Work</i>. Cambridge: CUP, 1981.</p> <p>CARTER, R. &amp; MCCARTHY, M. <i>Exploring Spoken English</i>. Cambridge: CUP, 1997.</p> <p>HEDGE, T. <i>Writing</i>. Oxford: OUP, 1989.</p> <p>WITHROW, J. <i>Effective Writing</i>. Cambridge: CUP, 1987.</p>                                                     |

| EMENTA DA DISCIPLINA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Prática de Ensino II                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input checked="" type="checkbox"/> obrigatória<br><input type="checkbox"/> eletiva<br><input type="checkbox"/> isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>105                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                         |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                         |
| <b>4) OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o magistério como eixo básico da formação docente, articulando teoria/prática nas atividades desenvolvidas.</li> <li>- Discutir as dimensões humanas: técnica e sócio-política, e os princípios epistemológicos norteadores da docência, no ensino fundamental de Língua Inglesa.</li> <li>- Elaborar, executar e avaliar um plano didático-pedagógico (articulando as dimensões humana, técnica e sócio-política do ato docente) tomando como clientela estudantes de nível fundamental.</li> </ul>                         |                                                                                                                         |
| <b>5) EMENTA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão e reflexão acerca do magistério com foco no ensino fundamental, buscando aspectos da prática pedagógica inerentes a ela.</li> <li>- Elaboração de planos de aula (verificação de elementos que compõem um plano de aula).</li> <li>- Atividades supervisionadas gerais elaboradas pelos alunos mediante as quatro habilidades no ensino de Língua Inglesa (skills of language), além do foco na prática do ensino de gramática.</li> <li>- Discussão sobre Correction/Assessment and Feedback (correção e retorno).</li> </ul> |                                                                                                                         |
| <b>6) BIBLIOGRAFIA</b> <p>UR, P. <u>A Course in Language Teaching</u>. Cambridge.</p> <p>MATTHEWS, A. et alii. <u>At the Chalkface</u>. Nelson.</p> <p>JOHNSON, K. <u>Language Teaching and Skill Learning</u>. Oxford.</p> <p>WITHROW, J. <u>Effective Writing</u>. Cambridge: CUP, 1987.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                         |

| EMENTA DA DISCIPLINA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1) NOME DA DISCIPLINA</b><br>Prática de Ensino III                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <input checked="" type="checkbox"/> obrigatória<br><input type="checkbox"/> eletiva<br><input type="checkbox"/> isolada |
| <b>2) CARGA HORÁRIA</b><br>105                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                         |
| <b>3) CRÉDITOS</b><br>5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                         |
| <b>4) OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o magistério com eixo básico da formação docente, articulando teoria/prática nas atividades desenvolvidas.</li> <li>- Discutir as dimensões humanas, técnica, sócio-política e os princípios epistemológicos norteadores da docência, no ensino fundamental de Língua inglesa.</li> <li>- Elaborar, executar e avaliar um plano didático-pedagógico (articulando as dimensões humana, técnica e sócio-política do ato docente) tomando como clientela estudantes de nível médio.</li> </ul>                                                      |                                                                                                                         |
| <b>5) EMENTA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento das tendências propostas de ensino de Língua Inglesa tomando como clientela estudantes do ensino médio.</li> <li>- A Prática Pedagógica e o ambiente proposto: compreensão dos pressupostos teóricos-metodológicos desse ofício.</li> <li>- Planejamento de propostas de trabalho e inovações capacitadoras de motivação para os estudantes de ensino médio.</li> <li>- Análise de material didático proposto para o ensino de Língua Inglesa no nível médio bem como sugestões de prática complementadoras para o ensino da língua.</li> </ul> |                                                                                                                         |
| <b>6) BIBLIOGRAFIA</b> <p>UR, P. <u>A Course in Language Teaching</u>. Cambridge.</p> <p>MATTHEWS, A. et alii. <u>At the Chalkface</u>. Nelson.</p> <p>JOHNSON, K. <u>Language Teaching and Skill Learning</u>. Oxford.</p> <p>CELCE-MURCIA, M. <u>Teaching English as a Second or Foreign Language</u>. Heinle &amp; Heinle.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                         |

**ANEXO 05**  
**ANÚNCIOS DE JORNAIS**

O Globo

Segunda-feira, 15 de Junho de 1998

**ESTUDAR INGLÊS TODO MUNDO ESTUDA,  
MAS FALAR NEM TODOS CONSEGUEM.**

**NO BRASAS VOCÊ FALA!**

- Barra 223-7429
- Barra Shopping 431-9062
- Belfort 237-5771
- Centro 521-0781 / 507-1437
- Copacabana 257-8667
- IGA 462-2574
- Inhamema 232-3445
- Jd. Carapicaba 453-2557 / 345-6135
- LAFON 255-1297
- Madureira 240-8282
- Mier 242-1092
- Nilro 711-2234
- Petrópolis (0242) 52-7927
- Realpova (0247) 22-3530
- Tijuca 264-8124 / 269-3549

Em nossas aulas inteligentes e descontraídas,  
você começa a falar e a pensar em inglês  
a partir do primeiro dia de aula.

Nosso método é dinâmico  
com materiais próprios,  
enfocando a conversação  
e desambrando a gramática.

Venha à uma de nossas filiais  
e veja o que BRASAS  
tem de novo para você.

- BRASAS WRITER'S CIRCLE  
(Programa de Inglês com provas)
- BRASAS VIDEO CLUB  
(com legendas em inglês)
- BRASAS FIELD TRIP TO THE USA  
(visitas culturais)
- BRASAS INTERNET SERVICE  
(Internet gratuita e acesso de voz)

<http://www.esbcenter.com/brasas>

## MATRICULE-SE

NOVAS TURMAS TODOS OS MESES  
Aulas também nos sábados  
Matrículas para agosto já abertas

**30**

PROMOÇÃO Super Redução  
Isenção da taxa de matrícula em 98

**BRASAS**  
ENGLISH COURSE

5 B, SEXTA-FEIRA, 19 DE JULHO DE 1996 2



**CULTURA**  
**INGLESA**  
Fácil, a melhor inglês.

*Esse medo do ridículo, esse pânico  
de abrir a boca e falar errado,  
essa angústia na hora de se comunicar.  
Isso agora tem cura.*

Speak English,  
Speak  
**BRASAS**  
ENGLISH COURSE  
Phone service  
**537-3204**

5 B, 19/07/96

**Fale**  
**Inglês**  
**Rápido...**  
**Berlitz**

**E veja a sua carreira decolar.**

- Aulas individuais ou em grupos
- A tecnologia mais avançada em vídeo e computador
- Horários flexíveis
- Instrutores altamente qualificados
- Cursos intensivos de férias
- Preços a partir de R\$ 150,00 por mês

**Ligue hoje e marque uma avaliação grátis.**

JORNAL DO BRASIL 24 DE JULHO DE 1998

## Invista 15 Dias e Tenha Como Retorno um Segundo Idioma.

Seu primeiro idioma, você aprendeu falando. No Berlitz, através do nosso exclusivo programa de Imersão Total, você aprenderá um segundo idioma da mesma forma. No final dos 15 dias, você já conseguirá falar de negócios no exterior.

Ligue hoje mesmo para marcar uma entrevista.

Você estará falando inglês ou espanhol mais rápido do que jamais imaginou.

**Berlitz**

Quartel  
Tel. 257-1200  
Presidente Vargas  
Tel. 257-2242  
Administrativo  
Tel. 256-2242

0 640 80, 25 Jan 99

## CONVERSACÃO COM A MÃE É COM A MÃE



### INGLÊS • ESPANHOL ITALIANO • ALEMÃO • FRANCÊS

#### MATRÍCULAS ABERTAS

## 50% Desc. Até 10/02/99

na 1ª Mensalidade class. (acresc. alunos)

CRIANÇAS • ADOLESCENTES • ADULTOS (Anos também em empresas)

### ASSISTA UMA AULA GRÁTIS

**BERLITZ**

## IS THIS YOU?

- \* Você é aquela pessoa que começou e parou de estudar inglês várias vezes.
- \* Entende inglês razoavelmente, mas não fala frequentemente.
- \* Você sabe escrever e ler, mas não fala com fluência.
- \* De vez em quando você resolve voltar a estudar, mas logo desiste porque não tem tempo.
- Se isso é a sua história, você não tem culpa se não fala inglês como gostaria.
- E que para falar bem inglês é preciso praticar em inglês.
- O "Inês English" é um sítio em Nogueira, onde você passa OITO DIAS hospedado em uma residência, estudando e falando apenas inglês.

## IT'S NOT YOUR FAULT.

UNIVERSITY  
OF THE  
SOUTH  
COAST  
ENGLAND  
SCHOOL OF  
LANGUAGE  
TEACHING  
AND  
RESEARCH  
1001 1001 1001

# Fale Inglês rápido...

**E veja a sua carreira decolar.**

Aulas individuais ou em grupos  
A tecnologia mais avançada em  
áudio e computador  
Fluência Rápida

• Instrutores altamente qualificados  
• Cursos intensivos de férias  
• Preço a partir de R\$ 170,00  
por mês.

**Ligue hoje e marque uma avaliação grátis.**

Joazeiro  
Tel: 367-1279  
Presidente Vargas  
Tel: 367-3223  
Rio Centro  
Tel: 367-6676

**Berlitz**

JB, 26/06/96

Quarta-feira, 22 de novembro de 1994 — 9h 080

## FALE INGLÊS EM

FRANCÊS, ITALIANO,  
ESPANHOL, ALEMÃO,  
E PORTUGUÊS DE ESTRANGEIROS

## 1 MÊS

FALE • LEIA • ESCREVA • CONVERSE • TRADUZA

**Intensivão de Férias**

2X R\$ 198,00 em grupo  
ou R\$ 530,00 individual

**WIZARD**

Curso intensivo de férias

JORNAL DO BRASIL, FÉRCIA-FÉIRA, 6 DE AGOSTO DE 1996

NÃO PERCA

TEMPO APRENDENDO  
INGLÊS. MATRICULE-SE

NO BRITANNIA

É MAIS ECONÔMICO.

Fazer um curso de inglês qualquer é perda de tempo.

Agora, estudar num curso que oferece os mais avançados

recursos de informática e uma metodologia de ensino

dinâmica e atual para você aprender inglês bem, rápido e

para sempre, isso é investir no seu futuro. Matricule-se no

Britannia hoje mesmo. E aprenda inglês de uma vez só.

Ipocoma: Rua Santa 2ª Av. 4, 50 - Tel. 511-0241/511-0242  
Lafayette: Av. Engenheiro Roberto 67 - Tel. 511-0153  
Serra: Av. União 5, 100 - Tel. 511-0153  
Belo Horizonte: Rua 26 de março, 51 - Tel. 325-2521/325-2524

**BRITANNIA**

**Domingo, 23 de julho de 2000**

**Do Yázigi,  
todo mundo  
sai falando bem.**

**Inglês e Espanhol.**

Yazigi Internexus é uma rede de ensino de idiomas. Saiba mais sobre Yazigi em: [www.yazigi.com.br](http://www.yazigi.com.br)

**Yazigi  
Internexus**  
A GLOBAL EDUCATION NETWORK

**Isarai** - R. Belisário Augusto, 66 s/l • Tel.: 714-4550 • 711-8171

**S. Francisco** - Av. Pres. Roosevelt, 208 • Tel.: 711-8301

**Serra da Tijoca** - Av. das Américas, 7607, Lj. 140/142 • Tel.: 468-9040

Segunda-feira, 13 de dezembro de 1999

**WIZARD**

Nossa Promoção é a Conversação

# MERGULHE NO IDIOMA

O GLORIO

Domingo, 28 de julho de 1996



- 15 dias mergulhando no inglês, francês, alemão, espanhol, italiano ou português para estrangeiros
- 10 horas de aulas diárias onde você escolher
- Apoio de Central de Multimídia com CD-ROM, Videoteca, Biblioteca e Laboratório
- Clube de Conversação e Almoço de Negócios
- Revezamento de Professores e Roteiros Culturais

**AUDING**  
IDÍOMAS

CENTRO: R. da Orlenda, 20 Cobertura  
Tel.: 254-5768

BOTAFOGO: Praia de Botafogo, 528 Gr. 711  
Tel.: 252-5475

TIJUCA: R. Padre Elias Garayeb, 40  
Tel.: 206-9949