

A FLUÊNCIA ORAL DO PROFESSOR DE INGLÊS-LE: CONSTRUINDO UM CONCEITO

Vera Lucia Teixeira da Silva*

RESUMO

Este artigo investiga o conceito de fluência oral em Inglês-LE entre graduandos de um curso de Letras. Para tal, era preciso delimitar os significados de *fluência* compartilhados por alunos e professores e cotejá-los com a literatura da área.

Palavras-chave: fluência oral, professores de inglês-LE, ensino/aprendizagem de Inglês-LE.

ABSTRACT

The present article 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.

Keywords: oral fluency, EFL teachers, teaching/learning of EFL.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a *fluência oral* em língua estrangeira (Inglês). Procura-se explicitar o conceito a partir da literatura da área e cotejá-lo com as perspectivas de graduandos e professores de um curso de Letras com habilitação em Inglês-LE.

* Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp e professora de Língua Inglesa na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: veraldasilva@yahoo.com.br.

Em se tratando de língua oral, o conceito de *fluência* é fundamental para o professor de Inglês-LE (ILE, doravante) 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, p. 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 linguistas, o que, para a 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 Linguística Aplicada o conceito de *fluência* é extremamente útil e corrente, carecendo apenas de normalização.

Guillot (1999, p. vii) sustenta que a noção de *fluência* é indefinível, ou pelo menos bastante nebulosa. Segundo essa autora, isso 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 tornam resistente a qualquer tentativa fechada de racionalização, até mesmo na Linguística Aplicada. Contudo, é interessante notar como a noção de *fluência* é utilizada por todos, especialistas ou não, como uma medida de desempenho oral. É, entretanto, usada 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 subproduto 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 *insuimo* a que é exposto.

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, p. 141), costuma-se associá-la à língua oral apenas e, apesar de considerada importante por aprendizes e professores, o conceito de *fluência* parece ainda não estar bem delimitado (LEESON, 1978, p. 3; SCHMIDT, 1992, p. 357; CHAMBERS, 1997, p. 535; GUILLOT, 1999, p. 3).

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

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.

FLUÊNCIA ORAL: O QUE É?

Na tentativa de compreender o que a literatura indica sobre o significado de *fluência oral*, procede-se abaixo a uma breve revisão crítica da literatura a esse respeito.

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 conduziram 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, p. 477).

É comum atribuir-se a carência de *fluência oral* a múltiplos fatores.

Reves e Medgyes (1994, p. 360), ao discutirem as diferenças existentes entre falantes nativos e falantes não-nativos, salientam que os falantes não-nativos estão sempre muito preocupados com a 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, p. 1), 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*, o 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, p. 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 Goldiman-Eisler (1968, p. 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, p. 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 sombra de dúvida, teórica. Acredita-se que a pesquisa de campo que realizamos e cujos resultados aparecem em seção 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 entre a mesma e *proficiência*. A confusão aparece claramente na definição que Lennon (1990) dá para *fluência*. O 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 à características temporais, como rapidez, desembaraço, 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 considerado fluente. No entanto, esse falante, mesmo exibindo produção auditivamente marcada por pausas e rupturas, as terá justificadas e aceitas pelo interlocutor devido à delicadeza, à seriedade e à dificuldade do assunto, da situação ou das relações interpessoais.

Anos mais tarde, tentando esclarecer a confusão, sem sucesso, Chambers (1997, p. 535-536) retoma os dois conceitos atribuídos à *fluência* propostos por Lennon 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, p. 543) reconhece que fica difícil não associá-la à *proficiência*, que parece apresentar um conceito mais amplo. Como se vê, permanece a confusão, ou, pelo menos, a complexidade e as múltiplas formas de ver a questão, e isso 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, p. 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 lingüísticas 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; GATONBONTON 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, Gatombont e Segalowitz (1988, p. 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 autoconfiança 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 Gatombont 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 definição, 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 é, oralmente fluente, 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 fluente o professor de LE que, além de apresentar as características temporais normalmente associadas ao conceito de *fluência*, tais como desenvoltura, espontaneidade, prontidão, velocidade, possui 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 deslizamentos 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.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como toda pesquisa de caráter etnográfico, esta não pretendeu testar qualquer hipótese preestabelecida. O objetivo foi levantar do contexto pesquisado fatores relevantes para aprofundar o conhecimento empírico relativo à *fluência oral* em LE, a fim de cotejar esse conhecimento com o que diz a literatura.

Esta pesquisa teve como base uma unidade da universidade pública do Estado do Rio de 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.

Os sujeitos da pesquisa são quinze alunos do sétimo e oitavo períodos de

Português/Inglês pertencentes à unidade de ensino já mencionada, e os sete professores de Inglês que atuam na unidade onde a pesquisa foi conduzida. Dois deles doutorandos e cinco mestres.

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.

Perspectivas dos graduandos e professores quanto à noção de fluência oral

Procurou-se (pelas respostas dadas ao questionário e à entrevista) saber a idéia que cada sujeito tinha sobre o significado de *fluência oral*, e em que medida essa idéia convergia com a literatura discutida, ou dela divergia. Procurou-se também investigar se os professores e graduandos compartilhavam do mesmo conceito de *fluência oral*.

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 tropeços, os professores emitiram versões dos seus próprios conceitos sobre o que vem a ser *fluência oral*.

Reconhecida a construção ideacional que professores e graduandos 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 seus professores, ou uma combinação dessas.

Ao assinalarem que “ser fluente é saber o que 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 sociolinguística, quanto o componente gramatical. 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 abrigado 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?”

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 que 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 graduando, 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 conversa e sem falar errado (...) o som certo (...) 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 graduandos 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 de seu conhecimento adquirido, 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 po der se expressar (...)

Além da competência gramatical e da sociolinguística contidas nos depoimentos dos professores, aparecem nos depoimentos dos graduandos 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 graduandos, 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 foi apontada na literatura (FIMORE, 1979; LENNON, 1990 e GUILLLOT, 1999). Na realidade, a imprecisão que cerca as definições dadas pelos graduandos não é muito diferente da que cerca a maioria das definições apresentadas por estudiosos do assunto, como já descrevemos anteriormente. Portanto, não há como 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 possui, e de outros conhecimentos, tais como o discursivo e o sociolinguístico, de maneira 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, p. 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 graduandos 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 (...)*

Essas percepções trazem à cena as escolas de idiomas. Não é possível neste estudo deixar de considerá-las, na medida em que todos os graduandos, 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 que enchem os jornais e revistas a cada dia oferecem ‘**INGLÊS RÁPIDO**’ e ‘**CONVERSAÇÃO DESDE A PRIMEIRA AULA**’. Esse fato já foi apontado por Viana (1993).

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 quer 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. A visão de *fluência*, que se refere a características puramente temporais do discurso, foi prevista por Fillmore quando 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 levar em conta as crenças e os mitos que cercam o ensino/aprendizagem de LE. 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 exibe 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 quer 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 ahm? 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 sociolinguístico na noção de *fluência oral*, apesar de terem deixado de considerar outros, apontados anteriormente, 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.

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, 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

SIGNO, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 45, p. 99-121, jul./dez. 2003.

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 linguisticamente 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.*

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 estratégias que compensem as lacunas que o falante/aprendiz porventura possa ter.

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

- ter amplo vocabulário;
- usar a gramática com correção;
- adequar as palavras às diferentes situações de linguagem;
- exibir espontaneidade, automaticidade e velocidade;
- ser desenvolto a ponto de falar inglês como se esta fosse sua língua materna;
- 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.

CONCLUSÃO

O objetivo do presente estudo foi investigar como graduandos e professores de um curso de Letras constroem os sentidos de ser fluente em Língua Estrangeira (Inglês). 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 resenha crítica da bibliografia sobre o tema.

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 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, 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.

Quanto às concepções de aprendizes e professores sobre o que significa ser fluente em LE, observou-se que elas convergem na maioria das vezes. A visão de linguagem que eles 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.

Aprendizes e professores ainda baseiam sua concepção de *fluência oral* na *competência linguística* 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. Não devemos nos esquecer de que, citando Júdice (1997, p. 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.

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.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P.de. "O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística". In: *Contexturas* 1. p.77-85, 1992.
- BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letras*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 1995.
- BRUMFIT, C.; ROBERTS. *A short introduction to language and languageteaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- 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.: M.L.T. Press, 1965.
- CONSOLO, D. A. "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: University of Reading, 1996.

- FILLMORE, C. J. "On Fluency". In: *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.
- 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. Lemmenberg (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.
- HARLEY et al. *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- JÚDICE, N. Verbo e voz na escrita do homem e da mulher. Tese de Doutorado. UFRJ/Rio de Janeiro, 1997.
- KRASHEN, S.; SCARCELLA, R. "On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance". In: *Language Learning*, 28 (2), 1978.
- LEESON, R. *Fluency and language teaching*. Londres: Longman, 1978.
- LEFFA, V. J. "A Look at Students' Concept of Language Learning". In: *Trabalhos em Linguística 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).
- 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: Longman, 1983, p. 191-226.
- 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., . *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- , PLATT, J.; PLATT, H. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londres: Longman, 1985.
- SCARPA, E. M. "Sobre o Sujeito Fluente". In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 29, 1995.
- SCHIMDT, R. "Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency". In:

Studies in Second Language Acquisition, 14, 1992, p. 357-385.

- VAN EK, J. A. *The threshold level for modern language learning in schools*. Londres: Longman, 1977.
- VANEK, J. A.; ALEXANDER, L. *Threshold level English*. Oxford: Pergamon, 1980.
- VIANA, N. "A desconstrução de mitos na aprendizagem de língua estrangeira". Comunicação apresentada no INPLA/93, PUC/SP.