



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

EBER CLAYTON DUTRA

**FLUÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA: CONCEPÇÕES,
PERSPECTIVAS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

BRASÍLIA-DF

2018

EBER CLAYTON DUTRA

**FLUÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA: CONCEPÇÕES,
PERSPECTIVAS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

BRASÍLIA-DF

2018

EBER CLAYTON DUTRA

**FLUÊNCIA ORAL EM LÍNGUA INGLESA: CONCEPÇÕES,
PERSPECTIVAS E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Brasília, 26 de fevereiro de 2018

Banca Examinadora formada por:

Prof^a Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo – Universidade de Brasília
(Orientadora)

Prof^a Dra. Vanessa Borges Almeida – Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira – Universidade Estadual de Goiás
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Yûki Mukai – Universidade de Brasília
(Examinador Suplente)

À minha mãe,
insuperável no papel de melhor mãe do mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pelas razões que Ele tão bem sabe.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Gladys Quevedo Camargo, por quem tenho a mais sincera admiração. Seu comprometimento, apoio, disposição e incentivo foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À Prof^a Dra. Vanessa Borges de Almeida, ao Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira e ao Prof. Dr. Yûki Mukai, pelo conhecimento e pelas importantes contribuições. Foi um privilégio, uma honra tê-los como examinadores deste estudo.

Às professoras e alunos participantes desta pesquisa e a todos da escola pesquisada, que, atenciosos e prestativos, permitiram a realização deste estudo.

À minha família, em especial Zica, Ester, Ivy, Pedro e Nicholas, por serem, mais que família, meus amores.

Aos meus amigos queridos, que entenderam minhas ausências.

Aos meus colegas da Empresa Brasil de Comunicação - EBC, pela amizade e suporte.

RESUMO

Embora seja um termo considerado vago, indefinido (FREED, 2000; SCHMIDT, 2000; WOOD, 2001, 2006), cuja noção popular quase sempre se baseia em intuição (GUILLOT, 1999), fluência é um termo de central importância no ensino de inglês, especialmente no ensino comunicativo (BRUMFIT, 1984; HEDGE, 1993). Num mundo em que falar fluentemente um idioma permite acesso à comunicação global, expandindo possibilidades sociais, acadêmicas e crescimento profissional (MCCARTHY, 2009), proporcionalmente à relevância do ensino e aprendizagem de línguas cresce também a importância da avaliação, parte desse processo (SCARAMUCCI, 2016), o que requer que repensemos, enquanto professores, práticas e padrões de qualidade a ela relacionados. Esta é uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, que teve por finalidade identificar as concepções de professoras de inglês sobre a fluência oral, observando de que modo suas visões influenciam sua ação na sala de aula e na avaliação oral de seus alunos. Realizada em um centro de línguas público do Distrito Federal, a pesquisa teve seus dados coletados através de entrevistas semiestruturadas, observações de aulas com gravação de áudio e notas de campo do pesquisador. Os resultados dessa análise sugeriram três tipos de concepções: fluência como sinônimo de proficiência oral global; fluência como beleza e uniformidade da fala; e fluência como instrumento para a comunicação. Essas concepções demonstraram influenciar, de diferentes maneiras, as práticas de sala de aula e a avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Fluência oral. Concepções de professores. Língua Inglesa. Avaliação da produção oral.

ABSTRACT

Though considered a vague, undefined term (FREED, 2000; SCHMIDT, 2000; WOOD, 2001, 2006) whose popular notion is almost always based on intuition (GUILLOT, 1999), fluency is a highly important term in the teaching of English, particularly in communicative teaching (BRUMFIT, 1984; HEDGE, 1993). In a world where speaking a language fluently allows access to global communication, expanding social and academic possibilities as well as professional growth (MCCARTHY, 2009), the importance of assessment grows proportionally to the relevance of the language teaching and learning process (SCARAMUCCI, 2016), which requires that as teachers we re-thing practices and quality standards related to them. This was an ethnographic-based qualitative research which aimed at identifying the conceptions of teachers of English about oral fluency, by observing whether and how their views influence their classroom work and how they carry out their students' oral assessment. The study was conducted in a public language school at the Brazilian Federal District and the data were collected by means of semi-structured interviews, classroom observations with audio recordings and the researcher's field notes. The findings of the data analyses suggest three types of conceptions: fluency as a synonym of global oral proficiency; fluency as speech beauty and uniformity; and fluency as an instrument for communication. Such conceptions were found to influence in different ways the teachers' practice and learning assessment.

Key words: Oral fluency. Teachers' conceptions. English language. Assessment of oral production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - CONCEPÇÕES, CONHECIMENTO E CRENÇAS	23
Figura 2 - COMPONENTES DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA	44
Figura 3 - O CICLO DA AVALIAÇÃO ORAL	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - ALGUNS CONCEITOS SOBRE FLUÊNCIA ORAL	32
Quadro 2 - ESCALA GLOBAL PARA PRODUÇÃO ORAL.....	54
Quadro 3 - ESCALA ANALÍTICA PARA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA ORAL	55
Quadro 4 - NOMENCLATURA, CICLOS E MÓDULOS	65
Quadro 5 - PONTUAÇÃO NAS ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO.....	68
Quadro 6 - PERFIL PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES.....	69
Quadro 7 - ETAPAS DA PESQUISA	75
Quadro 8 - CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CC	Competência Comunicativa
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CRE	Coordenação Regional de Ensino
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista
GEIA	Gerência de Educação Integral e Ambiental
IELTS	International English Language Testing System
L1	Primeira Língua
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
OA	Observação das aulas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

LISTA DE SÍMBOLOS

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DE DADOS ORAIS

Baseado em Marcuschi (2007)

(...)	Supressão de trechos
/	Truncamento
(+)	Pausa longa
(.)	Pausa
?	Interrogação
!	Interjeições
(*)	Palavra incompreensível
(***)	Trecho incompreensível
:: ou :::	Prolongamento da vogal ou da consoante
MAIÚSCULAS	Ênfase
mhm	Pausas preenchidas
“ ”	Citação de outras falas
<i>Itálico</i>	Palavras em inglês

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	As concepções	19
2.1.1	<i>Os conceitos</i>	24
2.1.2	<i>As imagens</i>	26
2.1.3	<i>As crenças</i>	28
2.2	FLUÊNCIA ORAL: ALGUMAS PERSPECTIVAS	31
2.2.1	<i>A fluência oral em medidas: quatro abordagens</i>	36
2.2.2	<i>Fluência oral na perspectiva do ensino comunicativo</i>	40
2.2.3	<i>Fluência oral em sentido amplo e restrito</i>	46
2.3	A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS	49
2.3.1	<i>A avaliação da fluência oral: alguns aspectos e princípios</i>	52
	Síntese do capítulo	57
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	59
3.1	A pesquisa qualitativa	59
3.1.1	<i>A pesquisa etnográfica</i>	61
3.2	O contexto da pesquisa	64
3.2.1	<i>O Centro de Línguas</i>	67
3.2.2	<i>As participantes da pesquisa</i>	68
3.3	As técnicas de coleta de dados	69
3.3.1	<i>As entrevistas</i>	70
3.3.2	<i>A observação de aulas</i>	72
3.3.3	<i>As notas de campo</i>	72
3.3.4	<i>A audiogravação</i>	73
3.4	Procedimentos para a coleta de dados	74
3.5	Procedimentos para a análise dos dados	75
	Síntese do capítulo	77
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
4.1	Concepções de fluência oral: levantamento e discussão	78
4.1.1	<i>Fluência como sinônimo de proficiência oral global</i>	79
4.1.2	<i>Fluência como beleza e uniformidade da fala</i>	83
4.1.3	<i>Fluência como instrumento para a comunicação</i>	86

4.2	As concepções de fluência oral, a aula e a avaliação.....	89
	Síntese do capítulo	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE ACESSO PARA PESQUISA	115
	APÊNDICE B – TCLE PROFESSOR	116
	APÊNDICE C – TCLE ALUNO	117
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL.....	118
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	119
	APÊNDICE F – AS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS RESULTADOS	120

1 INTRODUÇÃO

Falar uma língua estrangeira (LE) fluentemente não é fácil. Como explicam Alderson e Bachman (2004), é uma competência que leva tempo para ser adquirida: envolve dominar os sons da língua, acessar o vocabulário apropriado e combinar as palavras de modo inteligível, com hesitação mínima, além de entender e responder adequadamente, seja para manter relações sociais, seja para atingir objetivos comunicativos. Diferentemente de escrever, falar é uma habilidade executada em tempo real, daí a grande exigência da capacidade de planejar, processar e produzir seu discurso em LE. Não obstante, continuam os autores, os professores frequentemente focam no desenvolvimento de uma produção oral gramaticalmente precisa, o que pode conflitar com o desejo do aluno de apenas se comunicar e ser entendido.

Esse desalinhamento entre as visões do professor e do aluno é parte das reflexões que motivaram esse trabalho. Indagações surgiram a partir de minha experiência pedagógica como professor de inglês e coordenador em escolas públicas de línguas de Brasília (os Centros Interescolares de Línguas – CILs), em que questionamentos acerca do tema “fluência” tornaram-se recorrentes, advindos principalmente de alunos que, incomodados com os resultados do processo avaliativo, questionavam a variação no julgamento de seu desempenho oral por parte de diferentes professores.

Tais indagações suscitaram ponderações: os professores todos têm a mesma noção do que seja fluência quando ensinam e avaliam a produção oral de seus alunos? Que concepção é essa? Afinal, como assinala Guillot (1999), fluência é um conceito vago, indefinido, e prova disso está no fato de ser acessível a todos, especialistas ou não, como uma *medida de desempenho oral*, noção essa popular e usada com segurança, mas cuja justificativa raramente se baseia em algo além de intuição.

Schmidt (2000) retrata a inconsistência do termo por meio de perguntas: o que significa dizer que alguém é fluente numa LE? É razoável dizer que alguém fala fluentemente, mas não gramaticalmente bem (ou o contrário disso)? Ou a precisão gramatical é parte inseparável do que chamamos de fluência? Ser fluente implica ter um vocabulário extenso, usar gestos, entonação? É possível falar de fluência também

nas outras habilidades, como ler, escrever e ouvir, ou deve restringir-se ao bom funcionamento dos processos psicolinguísticos que subjazem à produção oral? Ou ainda, como pergunta Freed (2000, p. 243), “a fluência, como a beleza, está nos olhos (e ouvidos) de quem vê?”¹².

Investigar que concepções de fluência oral possuem os professores de LE inclui certamente lidar com uma diversificada gama de conceitos – e, conseqüentemente, por diferentes posturas pedagógicas, cada uma representando um (ou mais de um) ponto de vista. Essa pluralidade de acepções tem correspondência com a própria literatura da área: embora considerado importante tanto por professores quanto por aprendizes de LE, o conceito de *fluência* não tem sido bem entendido – ou decifrado – por pesquisadores no âmbito da linguagem, que declaram ser esse conceito de laboriosa definição (CHAMBERS, 1997; KORMOS; DÉNES, 2004; SCHMIDT, 2000).

Para Chambers (1997), se avaliamos fluência como um descritor do desempenho oral na avaliação, isso requer que concordemos sobre o que ela é, como se constitui. Como professores, também precisamos conhecer como ela se desenvolve para que possamos criar condições para que nossos alunos a desenvolvam nos seus processos de aprendizagem. Afinal, lembra essa autora, embora pareça que os professores tenham em consenso uma definição do termo, há indícios de que diversas interpretações coexistem.

Pela sua importância, a fluência oral é discutida como uma das questões centrais no ensino de inglês desde a década de 1990 (HEDGE, 1993). No Brasil, a fluência em LE foi até mesmo tema de Projeto de Lei do Senado Federal³ destinado a mudar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), obrigando o ensino de LE na educação básica das escolas brasileiras a ter como objetivo a fluência oral. Embora arquivada, tal proposta política reflete o que Almeida Filho (2011) advoga sobre o uso da língua: quem estuda uma LE hoje, além de ler e escrever, quer falar fluentemente, comunicar-se, desenvolver e beneficiar-se de um bom nível de

¹ *Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder?*

² Todas as traduções nesta dissertação são de minha responsabilidade.

³ Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 71/2012, disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/104782>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

competência comunicativa, não mais reter apenas o domínio de estruturas gramaticais.

Falar com fluência uma LE tem sido uma demanda crescente no Brasil por vários motivos. Mais que o prazer pessoal da comunicação, falar inglês fluentemente constitui, segundo pesquisa divulgada pela revista Exame (PATI, 2017), requisito para promoção na carreira e representa significativo aumento salarial, sendo quesito eliminatório nas entrevistas de emprego. No cenário internacional, a situação não tem sido diferente. Segundo Scaramucci (2016, p. 141),

[...] os processos de globalização e internacionalização, com a facilitação da comunicação global, mas também as crises econômicas, catástrofes ambientais e guerras têm favorecido/provocado processos migratórios e, com eles, a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras para fins profissionais e acadêmicos.

Assim, como demonstra Scaramucci (2016), se há uma demanda por conhecimentos comprovados em LE, da mesma forma demandam-se competências em avaliação, especificamente avaliação em contextos de línguas. Proliferam, nessa conjuntura, os exames de proficiência de natureza geral, acadêmica e de propósitos específicos, tanto para uso profissional como acadêmico. Ampliada a requisição por exames e testes de línguas, explica essa autora, crescem proporcionalmente a importância da área de avaliação – e dos processos de certificação dela decorrentes – e discussões sobre as práticas e os padrões de qualidade por ela adotados.

Discutir as práticas de ensino e avaliação dos professores, em busca de padrões de qualidade no ensino, passa por entender que concepções eles possuem acerca dos conhecimentos que manipulam na sua prática. Afinal, como argumenta Ponte (1992), essas concepções, verdadeiras estruturas conceituais, desempenham um papel determinante no pensamento e no modo de agir, constituindo uma forma de pensar. Para Pratt (1992), são essas concepções as lentes através das quais vemos as coisas do mundo, interpretando e agindo conforme o entendimento que temos delas.

As concepções que os professores têm de linguagem, por exemplo, permeiam toda a prática da sala de aula de línguas, afetando diretamente, como mostram Doretto e Beloti (2011, p. 89-90), as possibilidades e os resultados dos processos de ensino e aprendizagem:

A concepção de linguagem é de suma importância, uma vez que seu reflexo está presente em todos os conceitos relacionados à educação, como, por exemplo, os de língua, gramática, sujeito, texto e sentido, leitura, produção textual, oralidade, variedade linguística, normas, entre outros, tornando-se, assim, um dos norteadores do trabalho docente.

Explicitar as concepções de fluência oral que os professores de LE detêm é abrir uma possibilidade de repensar seu ensino e avaliação. Como escreve Vieira Abrahão (2004), é sabido que o professor traz para sua sala de aula crenças, pressupostos, valores, conhecimentos e experiências, adquiridos ao longo de sua história de vida e que precisam ser explicitados. Para essa autora, é a partir dessa explicitação que ele poderá

[...] compreender a sua prática pedagógica, bem como suas origens e consequências, ou melhor, o que o leva a agir da maneira como age em sala de aula e em que proporção o que desenvolve na prática contribui para o aluno, para a comunidade escolar e para a sociedade (VIEIRA ABRAHÃO, 2004, p. 133).

Desse modo, guiado pela necessidade de entender como as concepções de “fluência oral” do professor de inglês podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem dessa língua e o processo de avaliação da oralidade de seus aprendizes, compreendendo melhor o próprio ensino de LE, este estudo tem os seguintes objetivos:

- a) Explicitar as concepções dos professores de inglês LE com relação à fluência oral.
- b) Verificar, na prática do professor em sala, como ele se vale de tais concepções para alcançar seus objetivos de ensino.
- c) Analisar a relação dessas concepções no ensino e na avaliação da produção oral de seus alunos.

Para atingir os objetivos propostos, planejo responder às seguintes perguntas orientadoras:

- a) Que concepções de fluência oral possui a comunidade de professores de inglês LE de um CIL?
- b) Como essas concepções se relacionam com as práticas de sala de aula e a avaliação da produção oral dos alunos?

Este trabalho foi assim organizado: uma introdução, que inclui a justificativa da escolha do tema; o segundo capítulo, que contém a fundamentação teórica que orientou esta pesquisa; o terceiro capítulo, em que é apresentada a metodologia utilizada; o quarto capítulo, em que os dados são analisados e discutidos; e o quinto capítulo, em que apresento as considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa e sugerindo pesquisas futuras.

Assim posto, tendo apresentado a justificativa, os objetivos e as perguntas desta pesquisa, exponho, no capítulo a seguir, o aporte teórico em que se baseia este trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como propósito detalhar as teorias relevantes em que se ampara a pesquisa relatada neste trabalho. À frente, discorre sobre os conceitos de concepções e sobre suas categorias, buscando estabelecer as bases essenciais para as ponderações subsequentes acerca da fluência oral e das diferentes visões com as quais ela é concebida. Na sequência, apresenta e discute conceitos de fluência oral em várias perspectivas, fazendo um apanhado de visões e abordagens. Por último, este capítulo reflete sobre as características essenciais da avaliação oral de línguas em contexto escolar e sobre alguns dos princípios de qualidade que a devem guiar.

2.1 As concepções

Segundo Ponte (1992), o interesse em investigar as concepções dos professores, assim como as concepções de outros profissionais ou outros grupos humanos, baseia-se no pressuposto de que existe, na origem dos conceitos, uma estrutura essencial, um substrato conceitual que desempenha um papel determinante no pensamento e na ação. Esse substrato, cuja natureza é diferente dos conceitos específicos, não se refere a objetos ou ações determinadas, mas, antes, constitui uma forma de coordená-los, de ver o mundo, de pensar.

As concepções, como explica Ponte (1992), são quadros conceituais que, funcionando como os pressupostos teóricos gerais dos cientistas, ordenam nossas percepções das coisas, constituindo “miniteorias”, “o pano de fundo organizador dos conceitos” (PONTE, 1992, p. 192), sem se reduzir aos aspectos mais imediatamente perceptíveis do comportamento e sem se revelar com facilidade (nem aos outros nem a nós mesmos).

Na área de ensino e aprendizagem, as concepções representam as diferentes categorias de ideias que os professores apresentam por trás de suas descrições e conceitos de experiências educacionais (PRATT, 1992). Para abordar mais eficientemente a terminologia variável dessas categorias, Thompson (1992) refere-se a concepções como uma estrutura mais geral que engloba crenças, sentidos, conceitos, noções, imagens mentais, proposições, costumes e preferências, entre outros. Essa definição, de caráter amplo e abrangente, é a que orienta esse trabalho.

Para organizar - e estabelecer - nossos conceitos, formamos concepções de praticamente todos os aspectos daquilo que percebemos no mundo (PRATT, 1992). Essas concepções, que residem na interpretação subjetiva que temos de um evento ou interação – daí serem em grande parte fenomenológicas (VAN DEN BERG, 2002), constituem-se por meio de uma relação dialógica com os fenômenos que nos cercam. Pratt (1992) define *concepções* como os sentidos específicos que atribuímos aos fenômenos. Brown (2004), por seu lado, define esse termo como a estrutura conceitual por meio da qual uma pessoa entende, responde e interage com um fenômeno.

Nossas respostas a situações envolvendo esses fenômenos são, porém, mediadas pelas concepções que temos deles. Pratt (1992) explica que, ao formarmos nossas concepções dos inúmeros fenômenos do mundo, usamos essas representações abstratas para delimitá-los e relacioná-los a outros aspectos. Destaca-se aqui o caráter de “filtro” que as concepções possuem:

Na realidade, vemos o mundo através das lentes de nossas concepções, interpretando e agindo de acordo com nosso entendimento do mundo. Dessa maneira, nossas concepções influenciam consideravelmente nossa percepção dos acontecimentos, pessoas e fenômenos ao nosso redor⁴ (PRATT, 1992, p. 204).

Daí a presente pesquisa concentrar-se não apenas no modo como as “lentes” dos professores delimitam a fluência oral, mas também na maneira como essas concepções relacionam-se com outros aspectos, como a avaliação.

Embora possam parecer individuais, as concepções são configurações ou fenômenos social e culturalmente compartilhados (PRATT, 1992; PONTE, 1992; VAN DEN BERG, 2002). De natureza essencialmente cognitiva, elas se formam num processo ao mesmo tempo individual, como resultado da elaboração sobre nossa própria experiência, e social, em decorrência das nossas elaborações com as dos outros. Assim, as concepções dos professores, especificamente discutidas neste trabalho, são influenciadas tanto por suas experiências quanto pelas representações sociais dominantes. Isto é, para organizar os conceitos, como resume Pratt (1992), as

⁴ *In effect, we view the world through the lenses of our conceptions, interpreting and acting in accordance with our understanding of the world. Thus, our conceptions significantly influence our perception and interpretation of events, people, and phenomena surrounding us.*

concepções ancoram-se nos aspectos pessoais, históricos, sociais e culturais do sentido.

Os significados que as pessoas dão às coisas do mundo, como ressalta Van Den Berg (2002), são de fundamental importância: estão profundamente enraizados no indivíduo devido à sua longa história de vida e são mais ou menos parte de sua identidade, além de revelarem muito de sua visão de mundo. Entretanto, esse autor enfatiza que igualmente relevante é o modo como a construção desses sentidos se dá – e a possibilidade de reformulação que apresentam: no processo dialético de construção do sentido, as construções prévias da realidade influenciam as interpretações de novas experiências – e essas novas experiências influenciam a construção da realidade. Testamos continuamente nossos pressupostos, podendo confirmá-los ou reconstruí-los com o surgimento de novas evidências.

As concepções dos professores são, muitas vezes, indetectáveis, nem sempre gerenciáveis e resistentes à persuasão (VAN DEN BERG, 2002), sua estrutura não é uniforme nem simples, e elas parecem ser multifacetadas e interconectadas (BROWN, 2004), mas, se é desejo modificá-las – se for considerado sensato que sejam transformadas -, o primeiro passo é tentar explicitá-las. Afinal, para Brown (2004), as concepções que os professores têm de vários artefatos educacionais, como conhecimento, ensino, aprendizagem, currículo e avaliação (a língua e seu uso fluente, eu acrescento) podem afetar todos os atos pedagógicos, incluindo as apreciações que os professores fazem do comportamento e do desempenho de seus alunos. E como lembra Almeida Filho (2015), três concepções estão na base da abordagem⁵ do professor e o orientam no processo ensino-aprendizagem (as concepções de língua, de LE, e de ensinar e aprender língua).

Essa relação de influência entre concepções e ações pedagógicas, porém, não é simples (BROWN, 2004; BARNES; FIVES; DACEY, 2015; THOMPSON, 1992) – posição que Barcelos (2001), em estudo específico sobre crenças, também partilha. Poucos estudos demonstram isso, segundo Barnes, Fives e Dacey (2015). Para Ponte (1992, p. 185), pode não haver uma ligação direta entre elas, mas há uma forte

⁵ Na definição de Almeida Filho (2013, p. 23), “A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. [...] verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor [...]”

relação: por um lado, as concepções estruturam os sentidos que damos às coisas, mas, por outro, “atuam como um elemento bloqueador em relação a novas realidades ou certos problemas, limitando as nossas possibilidades de atuação e compreensão”.

Ponte (1992) argumenta sua posição distinguindo entre as concepções *manifestadas* (que os professores descrevem como suas) e as concepções *ativas* (aquelas que, de fato, informam sua prática). As concepções manifestadas, pela influência que sofrem do contexto social e profissional, por exemplo, podem (parcial ou integralmente) não ser capazes de informar a prática; porém, segundo esse autor, existe uma sólida relação entre as concepções ativas e as ações dos professores.

Concordo com Ponte (1992) quando argumenta que as concepções podem condicionar a forma de abordagem das ações e muitas vezes nos orientar para abordagens que estão longe de ser as mais adequadas (até mesmo discuto esse aspecto, neste trabalho, com base no que foi observado na escola pesquisada). Mas, além disso, pactuo com Thompson (1992) a ideia de que essa relação é também interativa; as ações, condicionadas por uma variedade de fatores, também nos levam naturalmente a (re)elaborar concepções que com elas se coadunem. Como enumera essa autora, entre esses fatores estão, além do contexto social (os valores e as crenças da comunidade escolar, o currículo adotado, as práticas de avaliação etc.), o clima político, a necessidade de certos conhecimentos operacionais, entre outros.

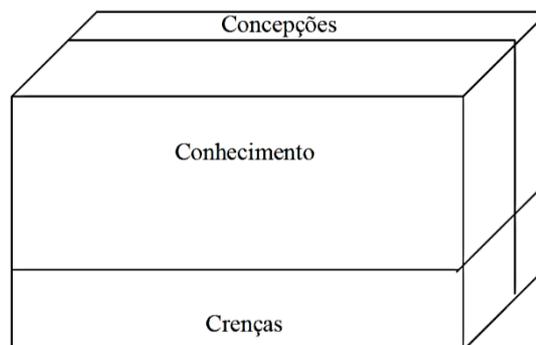
As concepções também têm uma estreita relação com o conhecimento (PONTE, 1992; VAN DEN BERG, 2002; BROWN, 2004), tanto que “o estudo das concepções dos professores tem de se apoiar necessariamente num quadro teórico respeitante à natureza do conhecimento” (PONTE, 1992, p. 186). Para esse autor, cada uma das abordagens concernentes ao processo de construção do conhecimento (seu texto refere-se à empirista, à inatista e à construtivista⁶) pode contribuir favoravelmente em domínios restritos à atividade educativa, tendo cada uma os seus méritos. Ele afirma, contudo, que nenhuma dessas perspectivas apresenta sozinha teoria forte o bastante para ser adotada como quadro de referência universal, embora admita que o construtivismo, ainda que criticado (entre outros aspectos) pela sua

⁶ Como é de conhecimento, na visão empirista, o mundo exterior é fonte de conhecimento, que se forma através da experiência. Na visão inatista, reconhece-se a necessidade de estruturas fundamentais de conhecimento (geneticamente pré-programadas) para organizar as experiências em categorias e sistemas lógicos. Na posição construtivista, o conhecimento não é adquirido do mundo exterior, mas construído pelo próprio indivíduo (PONTE, 1992).

pouca consideração pelos fatores sociais, teve a virtude de chamar a atenção para a importância da ação do sujeito no processo de criação do conhecimento, o que é capital para a compreensão de como as concepções são construídas.

De modo geral, todos os tipos de conhecimento sofrem a interferência das concepções; mais especificamente, “em todo conhecimento, intervêm necessariamente as crenças” (PONTE, 1992, p. 192). Sobre três categorias mais globais de conhecimento (chamadas de categorias “macro”), o autor explica (ver figura 1): o saber *científico* – racional, lógico e confrontante com a realidade empírica – apoia-se, ele próprio, em crenças (no sentido de proposições não-demonstradas, muitas delas porque não demonstráveis)⁷; o saber *profissional*, marcado por grande experiência prática num certo domínio, pode ser mais eficaz se puder se referir também a conhecimentos de ordem científica; e o saber *comum*, o menos exigente de todos, outorga aos processos de socialização (e suas interpretações das experiências de natureza mais imediata), às intuições e às crenças um papel bastante evidente, que é apenas condicionado pelo grau em que a cultura social é impregnada pelo conhecimento científico e profissional e pelas vivências pessoais⁸.

Figura 1 - CONCEPÇÕES, CONHECIMENTO E CRENÇAS



Fonte: Extraído de Ponte, 1992, p. 187

⁷ Em pesquisa sobre crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos de Letras, Vieira Abrahão (2004, p. 133), embora não aborde esses termos de forma independente, toma “crenças como aceitação de uma proposição da qual não há conhecimento convencional, que não é demonstrável e sobre a qual não há consenso; pressuposto, como um fato ainda não demonstrado, mas que se toma como verdadeiro em um dado momento, e conhecimento, como fatos convencionalmente aceitos, demonstrados ou potencialmente demonstráveis”.

⁸ Sobre a relação entre o senso comum e o conhecimento científico, ver Laville e Dionne (1999), Chizzotti (2006) ou Bortoni-Ricardo (2008); sobre a relação entre o saber científico e as experiências e práticas na formação docente, ver Nóvoa (1997) ou Almeida Filho (2011), por exemplo.

Com base na figura 1, seu autor explica que os tipos de conhecimento se diferenciam apenas pelo tratamento que dispensam às concepções, pela diferente articulação entre as crenças de base e os outros tipos de pensamento baseados no raciocínio e na experiência:

Nestas condições não há necessidade de distinguir, como incompatíveis, as crenças e o conhecimento. Podemos ver as crenças como uma parte do conhecimento “pouco elaborada”, em vez de os ver como dois domínios disjuntos. Nas crenças predominaria a elaboração mais ou menos fantasista e a falta de confrontação com a realidade empírica. No conhecimento mais elaborado de natureza prática, predominariam os aspectos experienciais. No conhecimento de natureza teórica predominaria a argumentação racional (PONTE, 1992, p. 192).

Esse é mais um fator que justifica o fato de o presente estudo ter como um de seus objetivos tentar explicitar as concepções dos professores sobre fluência oral: identificar as bases do conhecimento envolvido e, se necessário, propor reflexões (e outras formas de entendimento).

Shulman (1986, p. 8) destaca a importância de se conhecerem as concepções dos professores com relação àquilo que ensinam ao propor que seja mapeada o que ele chama de “biografia intelectual” dos professores - “aquele conjunto de entendimentos, concepções e orientações que constituem as fontes de sua compreensão dos assuntos que ensinam”⁹. Corroboro a opinião desse autor quando afirma que esse tipo de informação (as fontes do conhecimento do professor, o que ele sabe, como aprendeu, como lida com os conhecimentos antigos e novos) é uma das possibilidades para a reflexão, a mudança e o crescimento.

Assim, tendo apresentado uma definição geral de concepções e o que elas envolvem, destaco, nas subseções a seguir, três de suas categorias que considero relevantes para esta pesquisa, os conceitos, as imagens e as crenças.

2.1.1 Os conceitos

O estudo das concepções envolve, necessariamente, compreender o que são os conceitos: ambos se relacionam estreitamente (BROWN, 2004; PONTE, 1992);

⁹ ...[their] intellectual biography – that set of understandings, conceptions, and orientations that constitutes the sources of their comprehension of the subjects they teach.

basicamente, mantêm uma relação em que elas, as concepções, ordenam nossas percepções do mundo para que, a partir daí, formemos as mais diversas conceituações.

Segundo Hardy-Vallée (2013), o conceito, diferentemente da “ideia” (que pertence à linguagem comum), é um termo técnico ou de uso didático que, em função dos diferentes discursos, é também definido como “representação”, “construção mental”, “abstração”, entre outros. Como explica esse autor, um conceito representa uma categoria de objetos, de eventos ou de situações e pode ser expresso por uma ou mais de uma palavra: para alguns, essa representação é mental, pessoal; para outros, é linguística e pública.

Desse modo, pode-se falar de “conceitos” em pelo menos dois casos: há um conceito de FLUÊNCIA, por exemplo, que somente eu possuo, e o conceito de FLUÊNCIA da Linguística Aplicada (LA). O primeiro está “na minha cabeça”, faz parte dos meus processos cognitivos, é particular (o que não implica que seja um conceito exato). O outro conceito, por sua vez, não é pessoal – e, de maneira integral, talvez não esteja na cabeça de ninguém: todo o conhecimento enciclopédico acumulado sobre a fluência não se encontra resumido, em regra geral, em um único cérebro; como conceitos científicos (teorias), por exemplo, não são mais estritamente mentais, mas estão distribuídos entre várias pessoas, livros ou outros suportes (HARDY-VALLÉE, 2013).

O conceito é a unidade primeira do pensamento e do conhecimento: só pensamos e conhecemos na medida em que manipulamos conceitos. Como projeta Hardy-Vallée (2013), eles estão no centro da nossa atividade cognitiva, relacionando-se à aprendizagem, às inferências, ao raciocínio e às crenças.

Criamos conceitos, através do pensamento lógico, para produzir conhecimentos sobre os objetos, para compreender o mundo e dar a ele sentido. Um problema, porém, como aponta Hardy-Vallée (2013), é que os conceitos lógicos não são rigorosos na sua apreensão da realidade. Esse autor lembra que, como argumentavam os filósofos pré-socráticos ou naturalistas¹⁰ (séc. VII-V a.C., como

¹⁰ Nessa obra, Hardy-Vallée (2013) traça um painel abrangente das diversas visões filosóficas do conceito e os aspectos que o compõem (o invariante, o critério, a aquisição e o formato, a organização e a função). Segundo o autor, os conceitos são universais abstratos, organizados sistematicamente, que aplicam a representação de propriedades invariantes de uma categoria a objetos particulares em função de um critério, servindo a diferentes funções.

sabemos, antes do surgimento da lógica), o conceito limita (e delimita) os objetos do mundo, que possibilitam diferentes percepções e impressões sensoriais, sendo ilimitados de sentidos em sua condição. Assim, tais objetos (delimitados) nunca são os objetos reais, restringidos de sua pluralidade de significados. Dada a necessidade dos conceitos para o conhecimento, é preciso, portanto, analisar como eles delimitam os objetos.

Quem lida com o conhecimento e manipula conceitos, como os professores, muito se beneficia em refletir sobre os diversos conceitos de que lança mão, podendo identificar o que, ao seu ver, delimita as definições, priorizando certos aspectos, e como esses conceitos se relacionam com seu próprio conhecimento e sua prática. Conhecer as variadas definições de fluência oral que se encontram na literatura – e a discussão sobre os aspectos que a compõem de fato (FREED, 2000), por exemplo, permite explorar outras referências e, se preciso, repensar as próprias concepções.

Nesta subseção, tratei dos conceitos e sua relação com as concepções, ressaltando sua importância para o conhecimento, de modo geral, e para o professor, de modo específico. A seguir, discorro sobre outra categoria, as imagens.

2.1.2 *As imagens*

As imagens mentais, segundo Laplantine e Trindade (2003), constituem uma forma de conceber o mundo. Elas revelam o modo como entendemos as coisas ao nosso redor e muito vezes agimos orientados por elas. Para Ponte (op. cit.), as imagens, expressas através de linguagem figurada, constituem a principal forma de expressão das concepções, daí sua relevância em observá-las neste trabalho.

As imagens são, segundo Reis (1999, p. 142), uma “expressão de conhecimento”. Segundo essa autora, as imagens que construímos das coisas revelam o modo como percebemos o mundo. Assim, analisar, pela fala dos professores, as imagens que eles têm da sala de aula e de seus processos, como a aprendizagem e sua avaliação, por exemplo, é ter acesso a uma face da realidade como eles a concebem – e que em parte os orienta na sua prática.

Reis (1999) ressalta a importância de se conhecerem as imagens em contexto de sala de aula para que, devido ao seu aspecto marcadamente pessoal e biográfico, não configurem riscos a outras propostas de conhecimento que circulam no ambiente

escolar. Em resumo sobre a construção do conhecimento profissional do professor, essa autora classifica as imagens de uma professora em formação em três tipos: a imagem *ideal*, baseada em expectativas e que não considera as reais condições dos alunos; a imagem *real*, construída a partir das percepções da realidade; e a imagem *final*, que reúne aspectos da imagem ideal e da final. Para a autora, é preciso conhecê-las para desafiá-las.

Dessa mesma opinião partilha Tardin Cardoso (2014), para quem as imagens representam aquilo que não se consegue expressar numa linguagem linear, muitas vezes constituindo símbolos do que pensam os professores, razão importante para conhecê-las e analisá-las. “As imagens se retratam nos enunciados discursivos e, em parte, se concretizam na sala de aula” (TARDIN CARDOSO, 2014, p. 190). Para essa autora, no tocante à sala de aula de línguas, mapear essas imagens é importante porque nos dá a chance de conhecer e, se preciso, intervir com o objetivo de mostrar que existem outras alternativas no processo de ensino de LE.

Compreender as imagens que os professores têm relaciona-se a conhecer suas experiências. Laplantine e Trindade (2003) definem imagens como construções mentais baseadas nas informações obtidas pelas experiências visuais anteriores; não são coisas concretas, são criadas como parte do ato de pensar. Assim, a imagem que temos de um objeto não é o próprio objeto, mas uma faceta do que sabemos sobre esse objeto externo. As imagens também não são estanques nem passivas: têm a forma como, em diversos momentos, percebemos a vida social e o mundo que nos cercam. Desse modo, superpõem-se ou transformam-se, plenas de significados que lhes damos (os homens atribuem significados aos objetos) e sempre marcadas pelos sentimentos, lembranças e experiências que tivemos em relação a elas.

As metáforas são a principal forma de expressão das imagens (PONTE, 1992). A linguagem, como aponta Tardin Cardoso (2014, p. 188), é repleta de imagens, e a “realidade é uma representação que transparece através dessas imagens, plasmadas em metáforas”. McCarthy (2009) também se refere às metáforas ao apontar que, em diversas línguas, a palavra equivalente para *fluente* é tipicamente baseada em uma metáfora, “fluxo”, ou “fluido”, e que poucos termos da terminologia linguística são tão populares na linguagem comum e são tão profundamente baseados em uma metáfora quanto *fluência*.

Nos contextos de ensino-aprendizagem no Brasil, as metáforas sempre foram particularmente relacionadas à literatura, devido a um específico valor estético, ou, muito ocasionalmente, utilizadas como ferramenta de ensino, devido a uma possível função heurística suplementar (CARVALHO; SOUZA, 2003). De modo geral, como sintetizam esses pesquisadores, essas visões ainda predominam nas escolas do país, relegando a metáfora à poesia.

Entretanto, com base na vasta literatura produzida nos últimos anos, a metáfora e as imagens permeiam nossos pensamentos e ações: Carvalho e Souza (2003) citam a obra *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980), para argumentar que, desde o seu lançamento, investigadores brasileiros e internacionais defendem a ideia de que metaforizar, ao contrário do que se supunha tradicionalmente, é característica inerente ao ser humano, permeando a cognição e a linguagem humana de forma geral. E que essa noção tem chegado aos cursos de formação de professores em outros países: é “parte de um processo reflexivo que ajuda os professores a reconceitualizar os processos de ensino e aprendizagem pela autocrítica e pela apreciação de múltiplas perspectivas” (CARVALHO; SOUZA, 2003, p. 31).

A pesquisa de Barata (2006) destaca a importância de se observarem as imagens em contexto de sala de aula. Em investigação envolvendo as concepções de quatro professoras em formação e suas crenças sobre avaliação, detectou, por meio das metáforas que se apresentaram em seus discursos, uma visão de avaliação delineada nos moldes tradicionais, de acordo com suas experiências pessoais. São exemplos dessas metáforas, referentes à avaliação, “punição”, “tensão”, “sufocação” e “trauma”.

Assim, tendo discutido as imagens enquanto modo de concepção, sua ligação com as metáforas e sua importância no contexto da sala de aula, exploro, a seguir, as crenças.

2.1.3 As crenças

Definir crenças não é simples: embora a pesquisa sobre esse tema tenha iniciado em meados dos anos 80, no exterior, e meados dos anos 90, no Brasil (BARCELOS, 2004), não existe consenso em uma definição única para esse termo. Pajares (1992), discutindo os conceitos complexos e confusos que têm sido descritos

para essa palavra, aponta uma diversidade de denominações presentes na literatura, como: atitudes, valores, julgamentos, percepções, teorias implícitas, teorias pessoais, princípios práticos, perspectivas, entre outras.

Como explica Barcelos (2004), o termo “crenças” é também utilizado em outras áreas, como a filosofia, a antropologia, a psicologia e a educação, mas é na LA que aparece com a mais variada denominação, como “filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “representações” (RILEY, 1989), “cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem” (MILLER; GINSBERG, 1995), “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995)¹¹.

No Brasil, desde a década de 1990, é vasta a produção de pesquisas sobre o assunto, investigando os mais variados temas relativos à sala de aula. Além das obras citadas nesta seção, destacam-se: Leffa (1991), sobre concepções de alunos do ensino fundamental; Félix (1998), sobre cultura de ensinar; Rolim (1998), sobre cultura de avaliar; Conceição (2004), sobre crenças no ensino de vocabulário; Kudiess (2005), envolvendo crenças no ensino de gramática; Oliveira (2010), sobre crenças e experiências de aprendizes idosos de inglês. Destaco também a pesquisa documental de Silva (2010), que fornece um retrato abrangente da área de crenças no ensino-aprendizagem de línguas.

Assim como as demais categorias de concepções, as crenças não são apenas um conceito cognitivo. Como argumenta Barcelos (2004), vão além, envolvem o aspecto social, pois nascem de experiências e problemas, da interação com o contexto. Pesquisadora do tema no Brasil e que iniciou em 1995 uma investigação empírica que despertou o interesse de vários outros pesquisadores, inaugurando uma agenda nacional de pesquisas no assunto, essa autora define crenças como

(...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e re(significação). Como tal, crenças são

¹¹ Para as referências dos autores, ver Barcelos (2004, p. 149-156).

sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Opinião, interpretação, filtro e ideia são termos utilizados nas diversas definições do termo: para Félix (1998, p. 26), crenças constituem uma “opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos”; segundo Mastrella (2002, p. 33), são “interpretações da realidade socialmente definidas”; para Lima (2005, p. 22), são “filtros pelo qual passa todo e qualquer conhecimento”; para Silva (2005), no conceito que embasa esta pesquisa, crenças são:

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros [...] têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77).

O estudo do que as crenças representam no processo de ensino-aprendizagem passa, dentre outros caminhos, por analisar sua influência nas ações do professor. Pajares (1992), em confluência com Ponte (1992), afirma que elas influenciam o modo como organizamos e vemos nossas tarefas. Vistas como princípios filosóficos que direcionam a prática (ALMEIDA FILHO, 2013; BANDEIRA, 2003), as crenças, na visão de Johnson (1994), não apenas influenciam a percepção e o julgamento que afetam o que o professor diz e faz na sala de aula, como também

[...] desempenham um papel decisivo no modo como eles aprendem a ensinar, ou seja, como eles interpretam novas informações sobre ensino e aprendizagem e como essas informações são traduzidas nas práticas de sala de aula (JOHNSON, 1994, p. 439)¹².

A relação direta entre crenças e práticas docentes, entretanto, nem sempre é possível de se estipular: além das crenças, há que se pesarem as experiências e reflexões do professor, que influenciam essa relação (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012). Estabelecer esse vínculo direto não é razoável, pois “não temos dados suficientes ainda para afirmar a natureza dessa correlação” (BARCELOS, 2001, p. 74). Para essa

¹² (...) play a critical role in how teachers learn to teach, that is, how they interpret new information about learning and teaching and how that information is translated into classroom practices.

autora, a correlação entre crenças e comportamento certamente existe, mas ela depende de vários fatores, como, por exemplo, experiências, motivações e contexto. É uma relação complexa que requer uma definição mais abrangente de “ação” que não a desmembre do que pensamos, como a de Dewey (1933), propõe Barcelos, que descreve as ações como intencionais e propositais e intimamente relacionadas com o pensamento.

Quando se admite que as concepções dos professores não são as mais adequadas ao desenvolvimento de seu papel, pelos menos em alguns aspectos, é preciso iniciar um processo de mudança (ALMEIDA FILHO, 2011; NÓVOA, 1997; PONTE, 1992): novas perspectivas da prática precisam ser pensadas, por meio de ações de formação e discussão de novas orientações. Ainda que, segundo Thompson (1992), a tendência seja acomodar esses novos elementos nas estruturas pré-conceituais existentes, modificando-os o quanto necessário para quase nada alterar aquelas estruturas, é preciso divulgar novas visões da prática pedagógica, os modos diferentes com que o ensino pode ser concebido.

As práticas de reflexão constituem um objetivo comum às diversas perspectivas apresentadas sobre essa questão (THOMPSON, 1992; SHÖN, 1997). Tenho a mesma opinião de Ponte (1992) quando afirma que a formação pode contribuir com a mudança das concepções, mas essas não ocorrem só no quadro de processos de formação como se têm hoje: é preciso, apesar da “dimensão burocrática da prática” (SCHÖN, 1997, p. 91), no mínimo insistir no que Almeida Filho (2011, p. 13) chama de modelo “descritivo-reflexional-transformador”, que leva os professores a tomar consciência, de forma embasada e sistêmica, do ensino que produzem e sob quais bases.

Desse modo, tendo discutido as crenças, suas variadas definições e o que elas implicam para o processo de ensino-aprendizagem, passo a explorar, na seção a seguir, algumas perspectivas da fluência oral.

2.2 FLUÊNCIA ORAL: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Fluência é um conceito impreciso (GUILLOT, 1999), é um termo vago (WOOD, 2001), difícil de definir (BORGES-ALMEIDA, 2009a; KORMOS; DÉNES, 2004). De modo geral, como explica Guillot (1999), trata-se de uma noção que circula por quase

todas as disciplinas relacionadas ao estudo de línguas, sem ser central em nenhuma delas em particular, e que cruza fronteira de tal modo que se torna resistente à análise e racionalização, ainda que no domínio da LA. Mesmo fora da área especializada de ensino de línguas, no uso popular, é um termo difícil de definir (BRUMFIT, 1984).

Como argumenta Guillot (1999), as definições dessa palavra nos dicionários dificilmente fazem sentido: objetivam sintetizar todas as contingências relacionadas ao termo, porém, no fim, mal definem as principais, abrindo largo espaço para interpretações pessoais. Segundo o Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2007, p. 574), fluência é “1. A habilidade de falar uma língua estrangeira muito bem [...] 2. Um modo claro e confiante de se expressar sem parecer esforço.”¹³ O Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (2008, p. 549) nem mesmo traz o verbete “fluency”; define apenas “fluent”: “1. Quando uma pessoa é fluente, ela pode falar uma língua bem, fácil e rapidamente: *Ela é fluente em francês*. 2. Quando uma língua é fluente, é falada facilmente e sem muitas pausas: *Ele fala chinês fluente*.”¹⁴ O Grande Dicionário Houaiss de língua portuguesa, na sua versão eletrônica¹⁵, define como “1. Qualidade do que flui, fluidez. 2. Característica do que é natural, espontâneo”.

Embora historicamente referia-se à fala dos nativos, como escrevem Koponen e Riegenbach (2000), atualmente *fluência* é, exceto em raras exceções, relacionada na literatura da área do ensino de línguas à fala dos não-nativos – e geralmente apenas a falar/ouvir, apesar de concernir também à escrita e à leitura. Além de focalizar esse aspecto, a literatura apresenta noções muito diversas de fluência, algumas das quais apresento a seguir, extraídas, em sua maior parte, do livro desses dois autores (2000):

Quadro 1 - ALGUNS CONCEITOS SOBRE FLUÊNCIA ORAL¹⁶

AUTORES	CONCEITOS	NOÇÕES ENVOLVIDAS
Samuel Jackson (1843)	É a qualidade de fluir; abundância.	fluidez
Palmer (1921)	É a precisão fluente e sua correta assimilação pelo aprendiz, sem as	precisão, graça;

¹³ 1. *The ability to speak a language very well [...] 2. A clear and confident way of expressing yourself without seeming to make an effort [...]*

¹⁴ 1. *When a person is fluent, they can speak a language easily, well and quickly: She’s fluent in French. 2. When a language is fluent, it is spoken easily and without many pauses: He speaks fluent Chinese.*

¹⁵ Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br>>. Último acesso em: 04 jan. 2018.

¹⁶ Brown (2007), Brumfit (1984), Hedge (1993) e Richards (2006) constam nas referências deste trabalho; os demais autores, em Koponen e Riegenbach (2000).

AUTORES	CONCEITOS	NOÇÕES ENVOLVIDAS
	asperezas da fala do falante estrangeiro.	o falante nativo como referência
Beardsmore (1974)	É a habilidade de manipular a fala conectada.	capacidade de manipular o discurso
Pawley e Syder (1983)	É coerência em virtude da organização textual/fraseologia.	coerência
Brumfit (1984)	Não é necessariamente nem precisão gramatical nem adequação em uma série de circunstâncias.	oposição à precisão gramatical; ensino comunicativo
Heike (1985)	É algo simples e fácil de avaliar, mas coisas demais estão incluídas em seu conceito.	amplidão e complexidade do conceito
Hendel (1989)	É desempenho e, sendo bom, não é percebido como complexo, mas como natural.	naturalidade
Hedge (1993)	É a habilidade para ligar unidades da fala com facilidade, sem tensão ou lentidão inapropriada.	aspectos temporais da fala; ausência de esforço; prontidão
Weir (1993)	É a suavidade da execução.	suavidade, delicadeza
Bialystok (1994)	É automaticidade na fala.	automaticidade dos processos psicolinguísticos
Richards (2006)	É a linguagem natural, compreensível e contínua, apesar das limitações da competência comunicativa	continuidade; competência comunicativa
Brown (2007)	Fluxo irrestrito de linguagem, geralmente sem atenção focal em estruturas gramaticais	fluxo; foco no sentido; oposição à precisão gramatical

Fonte: Autoria própria

Apesar dessa variada gama de ideias sobre o que é fluência, como se vê no quadro 1, uma proposição relativamente aceita envolve o aspecto automático da fala, consubstanciado no modelo psicolinguístico de produção oral de L1 de Levelt (1989) – e posteriormente adaptado para LE por De Bot (1992). Segundo Levelt (1989), a maioria dos componentes que permitem a produção da fala funcionam de modo extremamente automático, como um reflexo, o que é fundamental para que a fala seja gerada de maneira fluente e ininterrupta.

No modelo de Levelt (1989) – o mais abrangente até hoje, segundo Bergsleithner (2011) -, os componentes responsáveis pelo processamento da fala são quatro:

- O conceitualizador (*conceptualizer*): permite planejar o conteúdo da mensagem e os objetivos comunicativos e decidir qual tipo de discurso é mais apropriado;
- O formulador (*formulator*): o falante acessa seu léxico mental (um inventário de palavras) e recupera “lemmas” - na definição de Lennon (2000), itens lexicais ainda desprovidos de informação fonológica e morfológica - a que são aplicadas regras sintáticas (armazenadas no codificador gramatical) e estruturas fonológicas;
- O articulador (*articulator*): transforma o discurso interno em externo, controlando os músculos articulatórios responsáveis pela execução dos sons; e
- O sistema de compreensão da fala (*speech comprehension system*): permite aos falantes monitorar e corrigir o discurso (interno e externo).

Como explica Bergsleithner (2011), embora esses componentes funcionem de forma paralela e incremental (um começa antes que o outro termine), o falante tem que lidar com a questão do tempo, expressando-se a uma certa velocidade¹⁷ para manter seu interlocutor interessado. O aspecto temporal da fala – e seu processamento em tempo real - é um desafio para o sistema cognitivo humano, de capacidade limitada por natureza.

Além dessa limitação natural do sistema cognitivo, como continua Bergsleithner (2011), o falante, no papel de participante de uma interação, lida com o processamento mental relacionado não só a língua, mas também a fatores extralinguísticos, como o contexto em que a fala é produzida. Diante dessa carga, os processos envolvidos na produção oral operam, em grande parte, sobre estruturas de conhecimento do tipo implícito e procedural (de recuperação automática), que não exigem recursos atencionais do falante.

De modo geral, De Bot (1992), em seu modelo adaptado para LE, fez poucas mudanças. Uma delas postula que, ainda na fase de planejamento, é preciso informar ao conceitualizador a língua escolhida para aquele momento e contexto, assim se

¹⁷ Existe um padrão de pausa no desempenho oral em L1, uma consequência natural do peso do processamento psicolinguístico necessário para produzir a fala. Considerando que há variação na taxa de articulação de um indivíduo, a média para o falante de inglês é de 270 a 300 sílabas por minuto ou de 4,5 a 5 sílabas por segundo (PAWLEY; SYDER, 2000).

orienta a codificação e se evita que dois (ou mais) sistemas tenham que ser processados paralelamente.

De Bot (1992) também postula que pessoas bilíngues contam com apenas um léxico mental, que, embora seja provavelmente vasto, é organizado de tal modo que a seleção de palavras continua rápida e certa – e os itens são resgatados em grupos, reduzindo as opções de escolha durante a seleção de “lemmas”. Cada língua tem seu próprio módulo; dentro desse, os itens lexicais se interligam fortemente, ligação essa mais profundamente estabelecida do que aquela entre itens de módulos diferentes, isto é, de uma língua para outra. Entretanto, como argumenta Lennon (2000), acessar o léxico da LE por meio da L1 pode levar ao estreitamento da relação lexical entre módulos. Logo, nesse contexto, parte do desenvolvimento relacionado à aprendizagem de uma LE envolve necessariamente o fortalecimento das ligações intralinguais, não interlinguais, no léxico mental.

Outro ponto é que bilíngues não podem simplesmente ligar ou desligar suas línguas. Enquanto uma língua é falada, a outra permanece ativa, de modo que o processamento pode ocorrer simultaneamente nas duas línguas; a produção, entretanto, antes da articulação, privilegia apenas a língua em uso no momento. Lennon (2000) escreve que, para o aprendiz de LE, que ainda não possui por definição o sistema linguístico mais completo e acessível dos bilíngues experientes, podem ocorrer intrusões do sistema da L1 ao competir com o sistema da LE, em situações em que a codificação não consegue prosseguir sem impedimentos. Essas intrusões, para compensação lexical, podem ser de vários tipos: troca ou mistura de línguas, uso de estruturas modeladas na L1, apelo ao interlocutor pela negociação de sentidos, entre outros.

No modelo de Levelt (1989), não há previsão de uma habilidade prospectiva: se um conceito que precisa ser expresso em uma língua não tem o item lexical correspondente para expressá-lo, isso vai representar um conflito no formulador durante a fase de codificação gramatical (na escolha dos “lemmas”). Para De Bot (1992), porém, o conceitualizador, de alguma forma, sabe sobre a disponibilidade de itens lexicais da LE – com o que Lennon (2000) concorda -, assim os falantes podem antecipar problemas de formulação e modificar conceitos.

Bergsleithner (2011) lembra, entretanto, que essa descrição não encontra respaldo na teoria, pois não é precisa a forma como o falante de LE alterna a língua,

seja intencional ou acidentalmente. Essa autora explica que, de modo geral, aceita-se que a grande diferença entre L1 e LE está no processamento cognitivo do segundo componente, o de formulação gramatical/fonológica: enquanto é implícito e automático na L1, é incompleto e de natureza explícita na LE, exigindo recursos atencionais e alterando a produção. O desempenho em LE é mais lento, fragmentado e propenso a desvios.

A diversidade de visões sobre o que é fluência (e o que não é) e sobre os fatores que contribuem para um desempenho fluente (ou para a percepção de fluência), assim como a diferença conceitual que os vários significados dessa expressão encerram, levam à conclusão de que não é possível isolar um único conceito se se pretende uma compreensão razoável do termo (MCCARTHY, 2009). Desse modo, alguns estudiosos (CHAMBERS, 1997; KOPONEN; RIGGENBACH, 2000; LENNON, 1990b, 2000) abordam esses vários entendimentos agrupando-os de acordo com as perspectivas que representam, como exponho a seguir.

Assim, tendo apresentado algumas redes de ideias que os conceitos sobre fluência oral abarcam, passo a abordar, nas subseções seguintes, algumas das perspectivas a que essas definições se filiam.

2.2.1 A fluência oral em medidas: quatro abordagens

Para Kormos e Dénes (2004), assim como definir fluência não é simples, definir seus componentes é igualmente complexo. Segundo as autoras, na investigação da produção oral em LE, atualmente, há quatro abordagens para se delinear graus de fluência oral, cada uma relacionada a um traço da fala fluente: variáveis temporais, uma combinação entre essas variáveis e características interativas, aspectos fonológicos e, mais recentemente, sequências formulaicas.

O tempo empregado na fala, na literatura sobre fluência oral, desde o início da década de 1980, tem assumido um papel essencial na determinação da produção considerada fluente (KORMOS; DÉNES, 2004; WOOD, 2001, 2006). Para Wood (2001), além de sua conexão com a pragmática e os conhecimentos de estruturação da língua, a fluência oral em LE deve-se, em grande medida, à função de aspectos temporais e qualitativos da produção oral: em todos os estudos de fluência oral e seu desenvolvimento, há um grau notável de concordância sobre a importância das

variáveis temporais e também de seus tipos a serem rastreados, como a taxa de elocução (o número de palavras ou sílabas faladas num certo período de tempo); as pausas, hesitações e preenchimentos; a proporção tempo-fonação, na definição de Kormos e Dénes (2004), a porcentagem de tempo gasto falando com relação ao tempo necessário para se produzir aquela amostra de discurso, entre outros.

Segundo Wood (2001) e Kormos e Dénes (2004), a velocidade na produção da fala é um sólido indício de fluência. Na maioria dos estudos empíricos consultados para esta revisão da literatura, tanto as taxas de articulação (*articulation rate*) e de elocução (*speech rate*)¹⁸ quanto a proporção tempo-fonação (*phonation-time ratio*) foram condizentes com o aumento da fluência geral dos participantes. É exemplo clássico do aumento das taxas de elocução a pesquisa de Towell (1987), que estudou por quatro anos um britânico aprendiz de francês. Já a proporção tempo-fonação é descrita na pesquisa de Towell, Hawkins e Bazergui (1996) e demonstrada através de estudo longitudinal que acompanhou alunos de francês LE vivendo no exterior (no ambiente da língua a ser estudada).

Os resultados da pesquisa de Lennon (1990a) com quatro universitárias alemãs estudantes de inglês, numa temporada de seis meses na Inglaterra, chamaram a atenção não só para o aumento da taxa de elocução das participantes, mas também para outras categorias de variáveis temporais: as pausas e hesitações. O pesquisador descobriu que, de modo geral, o tempo total de pausas não preenchidas, numa porcentagem sobre o tempo total de fala, diminuiu com o passar do tempo em média 25% em três das quatro participantes.

As pausas e hesitações constituem os mais complexos - e informativos - fenômenos dentre os elementos de fluência oral (BORGES-ALMEIDA, 2009a; CHAMBERS, 1997; LENNON, 1990a, 1990b; RIGGENBACH, 1991, 2000). Em pesquisa que contrastou diálogos fluentes e não fluentes em LE em termos de rapidez, hesitações e autocorreção, Rigggenbach (1991) constatou que a frequência de pausas não preenchidas foram um importante discriminador entre os participantes considerados fluentes e aqueles considerados menos fluentes: as pausas, mesmo as curtas ou em aglomerados, preenchidas ou não preenchidas, tiveram um efeito negativo na impressão geral que os avaliadores descreveram nas suas apreciações,

¹⁸ Segundo Pawley e Syder (op. cit.), a *taxa de articulação* pode ser medida pelo número de sílabas ou palavras em um período de fala, excluindo-se os silêncios. Na mensuração da *taxa de elocução*, os silêncios são incluídos.

o que corrobora o senso comum. Teve igualmente repercussão negativa a localização sintática de certas pausas. Essa autora (1991) explica que os falantes nativos e os não nativos altamente fluentes tendem a pausar, por exemplo, nos limites das frases (geralmente após quatro a dez palavras consecutivas) ou nas suas junções; logo, não pausar nesses pontos específicos confere a impressão de não-fluência, ou disfluência.

Por meio do estudo das pausas, chega-se à quantidade - e a qualidade – dos segmentos discursivos (*runs of speech*) que ocorrem entre as pausas. Nas suas pesquisas aqui mencionadas, com os aprendizes de francês, tanto Towell (1987) quanto Towell, Hawkins e Bazergui (1996) concentraram-se rigorosamente na duração média dos segmentos discursivos dos participantes e descobriram que ela realmente aumentou com o tempo. De acordo com Wood (2001, 2006), é consenso na literatura que a extensão média dos segmentos entre as pausas é um importante indício de fluência em LE.

Tenho o mesmo entendimento de Lennon (2000) quando argumenta que a mera contagem mecânica das marcas superficiais da fala em LE não engloba a multifuncionalidade da língua, com funções retóricas e comunicativas no discurso. Pausas significam várias coisas. Para esse autor, as variáveis temporais são apenas a ponta do *iceberg* como indicadores de fluência: variam de acordo com o falante (inclusive o nativo), o assunto, a situação, o interlocutor.

Para Scarpa (1995, 2006), as marcas de disfluência, aliás, são importantes se vistas como o oposto da fluência, pois, nessa posição, permitem caracterizar a fala fluente. Segundo essa autora, a postura mais utilizada na definição de fluência, quer seja elaborada por linguistas, psicolinguistas ou fonoaudiólogos, é o caminho da sua negativa. Scarpa (1995, p. 168) justifica: “A fluência e a disfluência estão na base dos mesmos processos dinâmicos de processamento da fala. Os mesmos processos que geram uma também geram a outra”. Para a pesquisadora, são traços arrolados para a mensuração de fluência/disfluência na fala infantil ou adulta em L1: pausas preenchidas (às vezes fora do lugar esperado), interjeições, repetição de parte de palavra ou das palavras de uma sílaba, frase incompleta ou retomada, fonação disrítica, repetição de palavra polissilábica e repetição de frase ou sintagma.

A segunda abordagem para se traçarem medidas de fluência aparece na pesquisa de Rigggenbach (1991), que complementou a análise das variáveis temporais da fala com a investigação de características interativas. Seus resultados revelaram

que, no contexto da conversação, iniciar turnos, confirmar atenção (com sons ou gestos), fazer comentários significativos, fazer as devidas reparações, bem como a quantidade de fala produzida, também contribuíram positivamente para julgamentos de fluência. Nesse sentido, a fluência também pode ser medida pelas impressões do ouvinte.

No campo da abordagem fonológica, destacam-se os trabalhos de Vanderplank (1993) e Wennerstorm (2000). Considerando que o ritmo e a tonicidade (*stress*) influenciam a percepção de fluência, Vanderplank (1993) baseou sua investigação num grupo de alunos de nível avançado de inglês: ao transcreverem e fazerem a mímica de Elizabeth Thatcher sendo entrevistada, o melhor indicador de fluência, segundo eles, foram aqueles ligados à entonação, não o número de sílabas por minuto. Wennerstorm (2000), por seu lado, também focalizando a entonação, analisou diálogos entre falantes nativos e não-nativos de inglês: sua pesquisa sugere que a capacidade de falar em frases, e não palavra por palavra, é o que leva à percepção de fala fluente, mais que enunciados mais longos ou pausas mais curtas.

Outra explicação para o desempenho fluente em LE que, desde os anos 70, tem sido bastante aceita por muitos pesquisadores da fluência (MCCARTHY, 2009; PAWLEY; SYDER, 1983; SCHMIDT, 1992; WOOD, 2001, 2006) relaciona-se aos aspectos automáticos dos processos mentais de produção oral. Wood (2001) resume: falantes fluentes, nativos ou não, têm um repertório maior de sequências formulaicas (*chunks of language*)¹⁹ automatizadas de que lançam mão para ganhar tempo e elaborar a próxima sequência ou frase. Para esse autor, a posse de fórmulas automatizadas é o que parece permitir que os falantes produzam, em tempo real, segmentos discursivos mais longos entre as pausas.

Para McCarthy (2009), é indiscutível que a recuperação automática (de fórmulas armazenadas cognitivamente) desempenhe um papel muito importante no desempenho fluente: ao citar as pausas geralmente muito curtas entre os revesamentos nas conversas cotidianas, ele afirma ser inconcebível que falantes

¹⁹ *Wray e Perkins* (2000) definem uma linguagem formulaica como uma sequência, contínua ou descontínua, de palavras ou outros elementos significativos, que é, ou que parece ser, pré-fabricada: é armazenada e recuperada por inteiro da memória no momento do uso, ao invés de estar sujeita à criação ou análise de acordo com a gramática da língua. São exemplos os provérbios, ditos populares, clichês, *collocations*, *idioms*, locuções prepositivas, metáforas, entre outros.

fluentes planejem e criem²⁰, a cada ocasião de produção, padrões que são tão comuns – e estão disponíveis - na fala. Afinal, como expõem Wray e Perkins (2000), cerca de 70% da língua adulta nativa e natural, falada ou escrita, parece ser constituída de agrupamentos colocacionais, que revelam uma variabilidade muito menor do que se poderia prever com base apenas na gramática e no léxico.

Concordo com Kormos e Dénes (2004) no tocante à importância das contribuições das quatro abordagens utilizadas atualmente na mensuração de fluência oral: os diferentes pontos de vista sobre esse fenômeno ampliam as possibilidades para uma definição mais abrangente do termo.

Assim, tendo apresentado alguns aspectos temporais, interativos, fonológicos e formulaicos utilizados na medida de graus de fluência, discuto, na subseção a seguir, a fluência oral na perspectiva do ensino comunicativo.

2.2.2 *Fluência oral na perspectiva do ensino comunicativo*

Desde a década de 1980, o termo fluência é usado no ensino comunicativo, e frequentemente em contraste à precisão gramatical e à proficiência oral global – e à noção de falar como um nativo (CHAMBERS, 1997; GUILLOT, 1999). Brumfit (1984) distinguiu *fluência* de *precisão* ao constatar que a demanda de produzir língua para ser avaliada pelo professor se contrapôs à demanda para agir adequadamente em circunstâncias naturais. O autor afirma que a *precisão* reflete uma preocupação que tem sido forte na história do ensino de línguas: o domínio de estruturas gramaticais, não o *uso* dessa língua. Língua fluente (inclusive na leitura e na escrita) pode ser precisa, acurada, mas não pode ser esse o foco do aluno (ou do ensino), pois o exagero pode impedir o desenvolvimento da língua para comunicação efetiva.

Nesse contexto, a fluência oral é influenciada por outros fatores além do conhecimento gramatical (ALMEIDA FILHO, 2013; BACHMAN, 1990). É usar a língua naturalmente, dentro de um contexto limitado, sem ter como referência o seu domínio total. Segundo Chambers (1997), no ensino voltado para a comunicação, fluência amplia-se para competência comunicativa. O termo, assim, é visto como “a operação

²⁰ Segundo Pawley e Syder (1993), é essencial distinguir as sequências de palavras *novas* das *lembradas*: *novas* são aquelas que o falante cria (ou recria) na ocasião da enunciação; *lembradas* são aquelas que estão prontas, que ele apenas busca na memória. Pesquisas experimentais mostram que as sequências *lembradas* são faladas mais fluentemente que as *novas*. Como complementa Wood (2006, p. 16), a fórmula previsível “*How are you?*”, por exemplo, é largamente mais popular que “*What is your current state of well-being?*”.

efetiva ao máximo do sistema linguístico até então adquirido”²¹ (BRUMFIT, 1984, p. 57).

Na perspectiva do ensino comunicativo, os estudos de fluência oral referem-se largamente à competência comunicativa (CC), de tal forma que o estudo da primeira geralmente não prescinde do entendimento da segunda. Hedge (1993), por exemplo, evocando Faerch, Haastrup e Phillipson (1984), escreve que, no ensino de inglês LE, a fluência seria um dos componentes da CC. Teixeira da Silva (2000, p. 33), por sua vez, afirma que “não é possível falar-se em fluência oral sem antes conceituar “*competência comunicativa*”. Almeida Filho (2011), por seu turno, argumenta que falar à vontade, circular socialmente, interagir propositadamente só é possível a quem adquiriu um bom nível de CC na língua estudada.

A expressão *competência comunicativa* foi consagrada por Hymes (1979) ao ampliar o conceito de *competência* proposto por Chomsky (1965). Na visão chomskyana, a *competência* de um falante estaria associada ao seu conhecimento de estruturas e regras da língua; ou seja, a capacidade para identificar e usar aspectos gramaticais (sintaxe, morfologia, fonologia, semântica) comprova a competência de um falante numa dada língua – o que é distinto de seu *desempenho*, o uso da língua em situações concretas. Conforme escreve Almeida (2011, p. 111), “ao fazer a distinção entre competência e desempenho, Chomsky não se furta a admitir que somente em circunstâncias idealizadas o desempenho de um falante seria a reprodução exata de sua competência”.

Discordando dessa construção marcadamente dicotômica entre regras gramaticais e regras de uso, Hymes salienta as questões socioculturais na aquisição de competência. Para o autor, saber gramática e usá-la não tornava competente um falante: “há regras de uso sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis”²² (1979, p. 15). A CC não é intrapessoal; é interpessoal e ocorre dinamicamente. É a capacidade de usar a língua interativamente com membros de uma comunidade, adequando-a ao contexto social. Assim, para Hymes, a CC é composta de *competência linguística*, que abarca as regras gramaticais da língua, e *competência sociolinguística*, que inclui as regras de uso.

²¹ *The maximally effective operation of the language system so far acquired by the students.*

²² *There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.*

Desse modo, na década de 1970, com esse entendimento de CC, surge o movimento comunicativo na área de ensino de línguas, com o interesse de incorporar o conceito de Hymes aos livros didáticos e à sala de aula, objetivando adotar a abordagem comunicativa (ALMEIDA, 2011). Como aponta Richards (2006), um dos preceitos dessa abordagem é a contextualização da linguagem e a interação entre os alunos - e entre o professor e os alunos. As atividades com foco na fluência refletem o uso natural, contextualizado e significativo do idioma, a utilização de estratégias de comunicação, a tolerância com os erros (indicam a construção de CC pelos alunos), entre outros.

Com relação aos erros, argumenta Almeida Filho (2015), a abordagem comunicativa tem sido questionada por ser leniente com erros ou desvios da norma, mas, como propõe esse autor,

nada impede o professor de estabelecer que a precisão será cobrada gradativamente à medida que os alunos avançam pelos níveis de adiantamento. É bem verdade que na abordagem comunicativa valoriza-se muito a propriedade do que se diz no contexto de produção ou recepção da nova língua, mas esse requisito não precisa ser observado para sempre às expensas de uma interlíngua cheia de desvios [...] (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 94).

Assim, a partir de Hymes, diversos autores propõem diferentes conceitos de CC (ALMEIDA FILHO, 2013; BACHMAN, 1990; CANALE; SWAIN, 1980). Referência clássica nesse assunto, Canale e Swain (1980), a partir de uma estrutura teórica com implicações para as principais áreas do ensino de línguas, como programa de curso, método e formação de professores, dividem a CC em três componentes: a *competência gramatical* (domínio do código linguístico verbal e não verbal), *competência sociolinguística* (regras de uso e de discurso, essenciais para a interpretação de declarações de sentido social) e *competência estratégica* (estratégias de comunicação verbais e não verbais que compensam a competência insuficiente).

Para Bachman (1990), focado na avaliação de proficiência em línguas, usar uma língua de maneira comunicativa encerra tanto o conhecimento dessa língua quanto a capacidade de fazer uso desse conhecimento. Esse autor, então, parte do modelo de Canale e Swain (1980) e o amplia, oferecendo mais que uma definição de CC, um modelo de arcabouço teórico que chamou de Capacidade Linguístico-Comunicativa, o modelo que “tem sido considerado o melhor já desenvolvido”

(SCARAMUCCI, 2000, p. 19), “uma das propostas mais relevantes em relação à competência comunicativa” (ALMEIDA, 2011, p. 144). Bachman (1990) entende a capacidade linguístico-comunicativa como a interação de três componentes centrais: a *competência linguística*, que trata do conjunto de componentes utilizados na comunicação oral; a *competência estratégica*, que abarca a proposta por Canale e Swain (1980) e vai além; e os *mecanismos psicofisiológicos*, que se referem aos processos neurológicos e fisiológicos de que os falantes dispõem para elaborar seus enunciados.

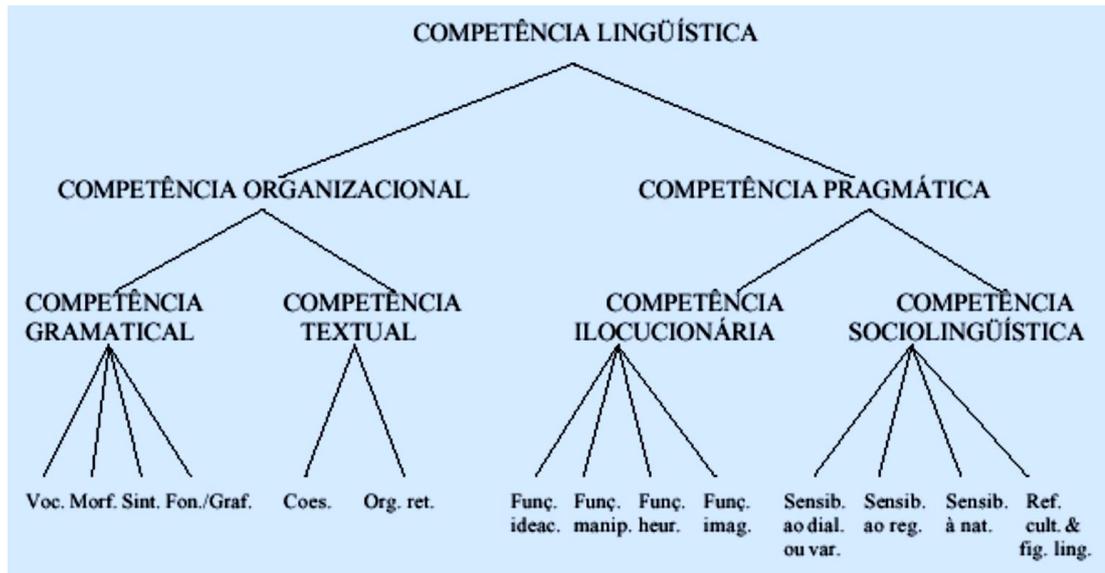
Assim, no seu modelo, o primeiro grande componente, a competência linguística, divide-se em duas subcompetências: a *organizacional* e a *pragmática*. A *organizacional* determina como os textos orais se organizam; assim, ela se compõe da habilidade *gramatical* (relacionada a como os enunciados e frases individuais se organizam, subdividindo-se em competências como o conhecimento de vocabulário, de morfologia, sintaxe e fonoaudiologia/grafia) e da habilidade *textual* (relativa a como os enunciados e frases se organizam para formar textos – orais e escritos - inteligíveis, conferindo-lhes coesão e força retórica). A competência *pragmática*, no que lhe concerne, tem a ver com a relação entre os usuários da língua e o contexto da comunicação: envolve a competência *ilocucionária* (conhecimento das convenções pragmáticas e das funções da linguagem, como a ideacional, a manipulativa, a heurística e a imaginativa) e a competência sociolinguística, que relaciona-se ao modo como as funções da linguagem são adequadas aos diferentes contextos, o que abrange a sensibilidade a variedades linguísticas e dialetos, a registros e à naturalidade dos enunciados, assim como perceber referências culturais e reconhecer figuras de linguagem.

O segundo grande componente, a competência *estratégica*, vai além das funções de suporte quando as habilidades linguísticas não são suficientes. Ela se compõe de *averiguação*, *planejamento* e *execução*. O componente da *averiguação* permite ao falante sondar o que é requerido para atingir um objetivo comunicativo, num dado contexto, como as informações necessárias, a competência linguística disponível, habilidades e conhecimentos partilhados pelo interlocutor e, após, se o objetivo foi atingido. O *planejamento* permite avaliar as interações em andamento para elaborar planos para um enunciado eficiente. O componente *execução* apoia-se no terceiro grande componente do modelo, os *mecanismos psicofisiológicos*, e inclui as

habilidades visuais, auditivas e neuromusculares utilizadas na produção e recepção da mensagem.

Através de ilustração, Bachman (1990) explicita a representação hierárquica dos subcomponentes da competência linguística, que, segundo o autor, não devem ser vistos estanques e independentes uns dos outros:

Figura 2 - COMPONENTES DA COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA



Fonte: Extraído de Bachman, 2003, p. 88 - tradução

É preciso pontuar que a CC é um construto cujos componentes têm gerado extensas discussões. Mesmo o uso da expressão *competência comunicativa* não é consensual. O significado do termo “competência” gerou uma polêmica terminológica. Como explica Teixeira da Silva (2014), um ponto de complicação foi a identificação que Stern (1983) fez desse termo com “proficiência”, ligando competência (antes um conceito estático) ao uso da língua (e seu aspecto dinâmico). Sobre essa polêmica, Scaramucci (2000, p. 17) escreve:

Para Taylor (1998), a culpa é de Hymes, que, ao introduzir a noção de capacidade de uso no termo competência, fez com que ela perdesse seu significado preciso, confundindo *estado* com *processo*. Para outros teóricos, a culpa é de Chomsky, que se apoderou do termo competência e deturpou seu sentido original. Autores diversos têm se alternado posicionando-se a favor ou contra a inclusão, na

competência, da noção da capacidade de uso, assim como na interpretação de competência como um conceito estático ou dinâmico.

Neste trabalho, concordo com a posição de Teixeira da Silva (2014), para quem um conceito de CC deve englobar competência e desempenho. Segundo essa autora, na prática, não há como separar “competência” de “desempenho”: a primeira se constitui num sistema abstrato e, dessa forma, só é percebida através do “desempenho”.

Embora empregue os conceitos de CC e proficiência como sinônimos, acredito ser relevante, nessa discussão²³, destacar que, para Borges-Almeida (2009b, p. 21), ainda que os termos *proficiência* e *capacidade linguístico-comunicativa* possam ser vistos como sinônimos, podem ser distinguidos pelo enfoque:

Enquanto a capacidade linguístico-comunicativa inclui tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade para usá-la socialmente, proficiência parece ser o termo que melhor enfoca essa capacidade para o uso. Talvez por esse motivo o campo de avaliação de língua segunda e estrangeira tenha se apropriado do termo. Proficiência é o termo preferido quando fazemos inferências sobre a capacidade linguístico-comunicativa do falante por meio de amostras observáveis de desempenho na língua em contextos específicos.

À luz do exposto nesta seção, entendo nesta pesquisa a CC, em síntese, como a capacidade de usar a língua interativa e criativamente, com diferentes funções e objetivos, em variados gêneros e adequada ao contexto sociocultural, mantendo a comunicação por meio de diferentes estratégias.

Compreender o construto de CC é fundamental a quem ensina (e avalia) uma LE com foco em fluência oral: estreitamente ligado à habilidade de se comunicar em uma língua, trata-se do conceito que redefiniu a própria concepção de LE e do que é falar uma língua, e reformulou a visão tradicional de fluência e proficiência (SCARAMUCCI, 2000), revisando em profundidade o modo como se avalia a aprendizagem de idiomas.

Assim, após apresentar a fluência oral na perspectiva do ensino comunicativo e tratar de alguns conceitos importantes de CC que embasam esta pesquisa, discorro a seguir sobre o uso da fluência oral em outro ângulo, em seus sentidos amplo e restrito.

²³ Para uma discussão mais aprofundada, ver também Llurda (2000) e Scaramucci (2000), por exemplo.

2.2.3 Fluência oral em sentido amplo e restrito

Uma das perspectivas na conceituação de fluência que se destaca na literatura é a posição de Lennon (1990b): para definir o termo, esse autor aponta que a fluência oral é usada em dois sentidos - um amplo e um mais restrito.

Em sentido *amplo*, a palavra fluência é usada como sinônimo de proficiência oral global em LE, relacionada a um alto comando da língua e seu uso efetivo, capacidade, continuidade, ausência de esforço, facilidade de expressão, como explica Chambers (1997). Segundo essa autora, numa terminologia leiga, do senso comum, ser fluente é entendido como ser proficiente numa dada língua, com 100% de domínio, como sugere o exemplo do dicionário citado anteriormente na seção 2.1: *Ela é fluente em francês*. E é geralmente assim que a produção oral não-nativa é descrita em sentido não especializado (e também por muitos professores de línguas e pesquisadores): em termos de ser fluente ou não, isto é, saber tudo ou não saber.

Um dos primeiros estudos a investigar fluência aparenta basear-se nesse sentido amplo da palavra. Em artigo seminal de 1979, Fillmore (2000)²⁴ definiu fluência (referindo-se à habilidade oral em L1) de quatro maneiras distintas: a) habilidade de falar longamente, com poucas pausas, preenchendo o tempo com conversa; b) capacidade de falar sem hesitações e expressar a mensagem de modo semanticamente denso, fundamentado e coerente; c) saber o que dizer em um amplo número de contextos; e d) ser imaginativo e criativo no uso da língua. Acrescentou ainda que um falante altamente fluente tem todas essas habilidades mencionadas. Concordo com Kormos e Dénes (2004) quando alegam que não é claro como essa conceituação difere da definição de proficiência oral global.

Um risco dessa visão de fluência como domínio total é que ela geralmente se associa a um ideal de fala perfeita (KOPONEN; RIGGENBACH, 2000). Para esses pesquisadores, é histórico esse significado de fluência como fluxo, harmonia e continuidade, envolvendo características temporais, acústicas e fonéticas da fala, mantido não só por imperitos, no uso cotidiano da palavra, como também na área educacional. Corroboro a afirmação desses autores quando escrevem que, nesse ângulo, a fluência está relacionada, sobretudo, a rapidez na fala, boa pronúncia e

²⁴ O artigo de Charles Fillmore, "On Fluency", utilizado neste trabalho trata-se de uma reimpressão do original de 1979.

precisão gramatical – quesitos geralmente utilizados como referência nos esquemas de avaliação oral.

Esse ideal de perfeição no desempenho oral, como pontuam Chambers (1997) e Guillot (1999), se mescla com a noção de “falar com um nativo” (*native-like speech*), expressão comumente usada para descrever o falante “competente” de LE. Embora o próprio nativo talvez não fale com tal facilidade e clareza, por exemplo, ou não tenha o domínio total de sua L1 em todas as ocasiões, ele muitas vezes se torna um modelo linguístico. Em tempos em que se discute o inglês como língua internacional, ou o *World English*²⁵ (RAJAGOPALAN, 2009), ainda é notável, pelo menos na escola em que esta pesquisa ocorreu, a admiração de grande parte da comunidade escolar pelo falante nativo quando eventualmente há a visita de algum professor, artista, autoridade ou intercambista estrangeiros.

Nesse contexto, a admiração pela fala nativa marca, entre outras coisas, o foco que recebeu o ensino de pronúncia até a primeira metade do século XX: o alcance do sotaque nativo “perfeito” (LIMA, 2009). Segundo essa autora, atualmente, a mudança no foco sobre comunicação em LE não se preocupa com a questão do sotaque dos aprendizes de inglês, por exemplo, resguardado o desejo particular daqueles que buscam um sotaque nesses moldes:

Devido à expansão e domínio desse idioma, finalmente, chegou-se à conclusão de que não há um sotaque nativo de referência para todos aqueles que estudam e ensinam o inglês como LE. Resultado da impossibilidade de eleger o modelo a seguir; de defender o inglês “mais correto”. Para que se tenha uma ideia, os Estados Unidos, maior nação que tem o inglês como língua nativa, detinha, em 1997, apenas 20% do inglês falado no mundo todo. (LIMA, 2009, p. 71).

Diferentemente de seu sentido em uso popular, fluência, em sentido *restrito*, é utilizada tecnicamente, de modo especializado (LENNON, 1990b; CHAMBERS, 1997; SCARAMUCCI, 2000): constitui um dos aspectos ou descritores da proficiência e aparece, nos exames de proficiência²⁶, ao lado de elementos como precisão gramatical ou complexidade sintática, extensão vocabular, pronúncia, uso de expressões idiomáticas e “collocations”, dependendo do exame e de seus objetivos,

²⁵ Ver também Davies (2004) ou Rajagopalan (2004), por exemplo.

²⁶ Os exames de proficiência são independentes de um currículo, material didático e plano de estudos. São exemplos os testes padronizados em larga escala TOEFL e IELTS. A avaliação da aprendizagem ou de rendimento baseia-se num programa de curso, como, por exemplo, o currículo escolar (HUGHES, 2003).

e presente em diferentes níveis²⁷. Isso implica dizer que, nessa ótica, um falante pode ser fluente mesmo apresentando erros de gramática ou pronúncia, por exemplo.

Segundo Scaramucci (2000), é desse modo que a fluência oral tem sido vista desde meados da década de 1980 no contexto de ensino comunicativo: ela estaria presente em qualquer nível de proficiência. E com relação à proficiência, que também é vista em sentido amplo e especializado, continua essa autora, “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14).

Em sentido restrito, entretanto, Lennon (1990b) limita o conceito de fluência pelas suas características temporais, aspectos passíveis de mensuração. Dez anos depois, esse autor (2000) retoma seus conceitos convencido de que a mera contagem mecânica das marcas superficiais da fala em LE não engloba a multifuncionalidade da língua, com funções retóricas e comunicativas no discurso – em que concordo com ele. Pausas significam várias coisas. Para esse autor, as variáveis temporais são apenas a ponta do *iceberg* como indicadoras de fluência: variam de acordo com o falante (inclusive o nativo), o assunto, a situação, o interlocutor. Como argumenta Brumfit (1984), os conceitos de Fillmore (2000) que relacionam a fluência à proficiência oral global, adequados ou não, trouxeram para o debate a questão da importância do contexto.

Lennon (2000), então, “sintetiza as definições anteriores” (KORMOS; DÉNES, 2004, p. 146) e propõe uma definição funcional de fluência como a rápida, harmônica, precisa, lúcida e eficiente tradução do pensamento ou intenção comunicativa em linguagem, sob as restrições temporais do processamento conectado. Para esse autor, tal conceito se aplica, em princípio, ao falante nativo e ao aprendiz de LE, englobando as habilidades de falar/ouvir e ler/escrever.

Tendo em vista os conceitos discutidos nesta seção e com base nas definições de fluência propostas por Lennon, em 1990b e 2000, e destacando o que considero de mais relevante para o ensino-aprendizagem de inglês LE hoje, concebo *fluência*

²⁷ O certificado internacional IELTS – International English Language Testing System -, por exemplo, avalia as habilidades orais em língua inglesa numa escala de 1 a 9, examinando os aspectos fluência e coerência (*fluency and coherence*), recursos lexicais (*lexical resource*), extensão gramatical e precisão (*grammatical range and accuracy*) e pronúncia (*pronunciation*). Disponível em: <www.ielts.org>. Acesso em: 09 jan. 2018.

oral, nesta pesquisa, como componente da proficiência que representa a tradução do pensamento ou intenção comunicativa em linguagem, apesar de uma CC limitada, de modo ágil, lúcido, preciso, contínuo e natural, e variável conforme o contexto e o propósito do uso da língua. “Ágil” refere-se à prontidão, sem lentidão inapropriada, incluindo entender uma fala mais rápida; “lúcido”, a expressar-se de forma clara e compreensível para o seu interlocutor; “preciso”, a falar de fato aquilo que se intenciona; “contínuo”, a manter a interação, observando as hesitações ‘normais’ da fala; e natural, à fala espontânea, sem ensaios e sem atenção focal às estruturas gramaticais da língua.

De modo geral, os estudos de fluência oral têm atualmente tomado dois caminhos: o da visão cognitiva e o da visão linguística. Segundo Fulcher (2013), ambos pretendem descrever as marcas observáveis da fluência na fala, afinal, fluência é um construto, isto é, deve possuir elementos observáveis que, juntos, a definam, para que ela seja mensurável. Entretanto, a escola cognitiva tem focalizado os aspectos da fluência cognitiva e dos processamentos psicolinguísticos da produção oral (LEVELT, 1989), como velocidade da fala e pausas (hoje medidas com tecnologia de ponta), prestando rara atenção à língua como meio de comunicação e às interações sociais. Concordo com Fulcher (2013): a escola linguística reconhece a grande relevância da visão cognitiva e suas inferências, mas vai além – não há uma única explicação para as *disfluências*, que, em outro contexto, podem ser apenas marcas da nossa personalidade, comunicando nossas intenções, emoções, impressões, estilo e até desejo de silêncio. Para esse autor, nada supera o julgamento humano na mensuração de fluência.

Apresentei nesta subseção alguns conceitos de fluência oral na perspectiva dos usos do termo, um em sentido amplo, ou não-técnico, e outro em sentido restrito, ou técnico. A seguir, passo a discutir a relação entre as concepções de fluência e a avaliação da aprendizagem em contexto de ensino de línguas.

2.3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS

Entender as diferentes concepções de ensino, aprendizagem e linguagem facilita compreender os direcionamentos em avaliação hoje, afinal, a avaliação é um processo decorrente dessas visões (CONSOLO, 2007; SCARAMUCCI, 1997).

Dentre as visões de ensino e linguagem, duas predominam desde a década de 1950: a estruturalista e a comunicativa. Como expõe Scaramucci (1997), com a visão *estruturalista* ou *formalista*, fase que vai do final dos anos 50 ao começo dos anos 60, o ensino focaliza, por exemplo, regras gramaticais e vocabulário; segmenta itens isolados de conhecimento, testando o conhecimento de forma indireta. Na avaliação, essa é a fase conhecida como *psicométrica/estruturalista*. Os populares “testes de itens isolados” (McNAMARA, 2000, p. 13), que surgiram nesse período, são um exemplo: testam, de modo descontextualizado e através de questões de múltipla escolha ou do tipo “verdadeiro ou falso”, somente o que o aluno sabe *sobre* a língua.

Contraposta a essa visão formalista, uma visão mais *funcionalista* surge no final dos anos 60, destacando a função da linguagem na comunicação, não mais os aspectos estruturais (SCARAMUCCI, 1997). Segundo essa autora, nessa fase a linguagem passa a ser um código contextualizado, usado em situações reais de comunicação, requerendo conhecimento das regras gramaticais, mas também de seu uso socialmente adequado. É uma visão criticada por seu ensino basear-se em funções comunicativas (como “fazer compras”, “fazer uma ligação telefônica”, “despedir-se” etc.), o que segmenta a língua, mas que também deu início ao movimento comunicativo, que delineia a fase seguinte.

Como descreve Scaramucci (1997), essa fase, na avaliação, é denominada *sociolinguística-integrativa*: ao invés de aspectos isolados da língua, enfatiza-se uma combinação de habilidades. Destacam-se, dentre outras características, a avaliação de desempenho²⁸ (*performance assessment*) e não de conhecimento/competência (ou avaliação indireta); as tarefas com função comunicativa autêntica; as situações de avaliação próximas a situações reais de comunicação, considerando registro e adequação; as entrevistas e interações orais face a face ao invés de testes de múltipla escolha para avaliar gramática; os variados instrumentos de avaliação no lugar da prova formal apenas.

Como escrevem Fortes e Zilles (2009), as práticas avaliativas que entendem língua como ação social focalizam o *desempenho*:

²⁸ A avaliação de desempenho (avaliação direta) contrapõe-se à de conhecimento (avaliação indireta) na medida em que pressupõe que o conhecimento seja uma rede integrada (não segmentada em partes) e que, portanto, deva ser demonstrado diretamente e avaliado em situações de uso semelhantes às da vida real (FORTES; ZILLES, 2009).

Aprendizagem de língua aqui significa tornar-se capaz de usar a língua para agir no mundo, tanto em âmbitos cotidianos quanto profissionais e acadêmicos. O aluno não somente deve desenvolver conhecimento sobre as estruturas gramaticais e o léxico da língua, mas também deve saber aplicá-los em diferentes contextos de uso, com diferentes propósitos e para diferentes interlocutores (FORTES; ZILLES, 2009, p. 225).

Nessa fase, orientada por uma visão de linguagem enquanto ferramenta para a comunicação social, o aluno (visto como parte de um contexto social, acadêmico e físico) é avaliado de forma holística por meio da observação sistemática do professor, que leva em conta, além dos objetivos do curso, as opiniões da turma, a autoavaliação do aluno, sua participação nas atividades em sala e nas interações, tudo a partir de critérios definidos.

A dimensão social incorporada ao conceito do que é falar uma LE, portanto, mudou a concepção de *avaliação* em contexto de ensino de línguas. Segundo Bachman (1990), junto com essa noção da importância do contexto no discurso vem uma nova concepção de proficiência, em que o *uso* adequado da língua além da frase e de sua estrutura passa a ser característica distintiva. A precisão não é o foco, é apenas um elemento da proficiência: “o enfoque demasiado nela leva à concepção enganosa de que a proficiência seja unidimensional, quando, na verdade, ela deve ser compreendida como multifacetada e pluridimensional” (BORGES-ALMEIDA, 2011, p. 149).

Compartilho com Oliveira (2002) uma definição de *avaliação* no processo ensino-aprendizagem: apoiado em Bloom, Hastings e Madaus (1975), ele a define pela grande importância de suas funções: é o modo de obter e processar evidências essenciais para melhorar o ensino/aprendizagem, um auxílio para tornar claros os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo da maneira desejada, um sistema de controle da qualidade que pode determinar a efetividade ou não do processo e indicar mudanças.

A visão de língua que orienta a avaliação em contexto de ensino de LE hoje, entretanto, ainda não está na maioria das salas de aula de aula - em que concordo com Fortes e Zilles (2009). A abordagem comunicativa, mesmo passados mais de 40 anos desde as primeiras publicações sobre o assunto, ainda não é a que predomina:

[...] a atualidade ainda é gramatical. [...] Comunicativizado é o traje de comunicativo de que se veste o ensino ainda basicamente gramatical no que se refere o princípio organizador básico das intervenções dos agentes para aprender e ensinar línguas (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 121).

E apesar do reconhecimento de seu poder, a avaliação “ainda é tratada de forma marginal e periférica, restrita à função classificatória e promocional” – como afirma Scaramucci (2006, p. 51) comentando a formação de professores de línguas no Brasil -, o que gera vários problemas. Um deles, como mostra a autora, é a ausência de uma reflexão do professor acerca do construto que irá fundamentar sua avaliação, o que lhe causa dificuldades na gestão da prática avaliativa. Como escreve BORGES-ALMEIDA (2011, p. 135), “Assim, não é difícil entender por que as práticas avaliativas são moldadas por teorias implícitas e ‘achismos’ que apontam para a não reflexão e apenas reproduzem as experiências individuais com avaliação”.

Considerando que a avaliação “não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 1996, p. 28), é preciso que a visão de língua como ferramenta social que orienta a avaliação hoje chegue de fato à sala de aula. Como sustenta Quevedo-Camargo (2014), os novos paradigmas exigem que o ensino, a aprendizagem e a avaliação privilegiem a visão da língua não mais como sistema, mas como prática social, uso e desempenho.

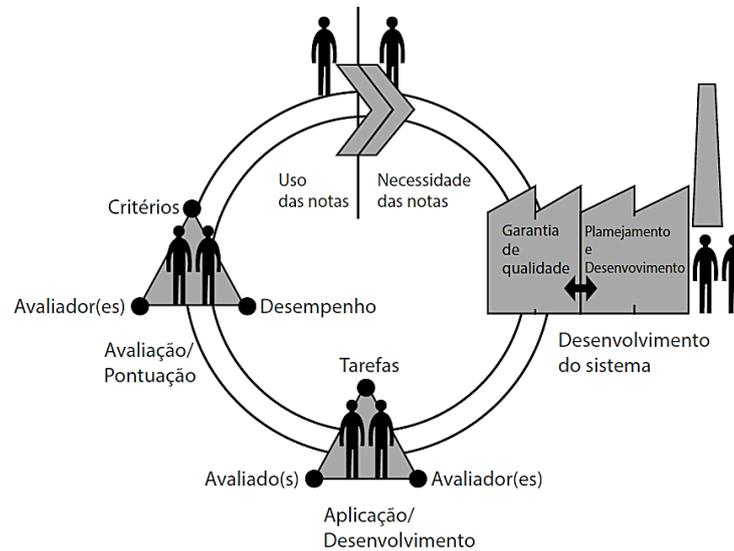
Assim, tendo tratado de características gerais da avaliação em contexto de línguas em diferentes fases, situando a visão de língua e ensino que a orienta hoje, passo a discutir, na subseção seguinte, a fluência oral na avaliação da aprendizagem.

2.3.1 A avaliação da fluência oral: alguns aspectos e princípios

Luoma (2004) concebe a avaliação oral como um processo, um ciclo interativo entre pessoas, processos e produtos que se completa em quatro etapas. A primeira etapa começa com a necessidade de avaliar a produção oral (no caso desta pesquisa, a nota da prova, por exemplo, é parte dos requisitos para que o aluno seja aprovado para cursar o semestre seguinte do curso). A segunda etapa envolve o planejamento da avaliação: atividades, conteúdos e critérios são estabelecidos pelos elaboradores (neste caso, o coordenador da área da língua na escola). A terceira fase constitui-se da aplicação das atividades avaliativas, e a quarta, da avaliação do desempenho dos

alunos para atribuição das notas (que devem satisfazer a necessidade identificada na primeira fase). A figura 3, a seguir, ilustra o processo:

Figura 3 - O CICLO DA AVALIAÇÃO ORAL



Fonte: Extraído e adaptado de Luoma (2004)

Esse não é um processo simples: como afirmam Alderson e Bachman (2000), essa habilidade linguística é a mais difícil de avaliar com segurança. A produção oral é geralmente examinada em uma interação, em tempo real, entre um avaliador (no caso, o professor) e um avaliado (o aluno). O professor tem que julgar de imediato vários aspectos do que é dito - enquanto é dito. Além disso, contam também fatores como o nível de língua, o gênero e a posição social desse professor/avaliador, seu grau de familiaridade com o aluno – e as características pessoais de ambos. E esses autores complementam: a natureza da interação, o tipo de atividade proposta, as perguntas feitas, os tópicos abordados, os critérios estabelecidos ou sua interpretação da escala de referência, tudo isso influencia o desempenho do aluno – e suas notas.

Dentre esses aspectos mencionados, destaco alguns que considero de especial relevância para esta pesquisa. O primeiro deles relaciona-se aos critérios, “o conjunto de comportamentos que se deseja avaliar” (SCARAMUCCI, 2011, p. 108). Brown e Yule (1983) destacam que, além da subjetividade que a avaliação oral envolve, ela geralmente se dá, em grande parte, enquanto o aluno fala, uma atribuição simultânea árdua, que requer que o professor mantenha consigo um constante conjunto de critérios de avaliação, do primeiro ao último aluno, ainda que sejam muitos

os avaliados (uma sugestão dos autores é a gravação das entrevistas, para um possível uso posterior). Além de claros, tais critérios têm que ser de amplo conhecimento de toda a turma. Sobre os critérios, Scaramucci (1997) afirma:

O desenvolvimento de critérios [...] torna-se fundamental para que seja eliminada a ideia de informalidade que costuma estar ligada a propostas desse tipo. Não só os critérios têm de ser definidos com rigor, para que possam guiar o aluno na execução das tarefas e os julgamentos que envolvem um componente subjetivo, mas também os objetivos e os pesos para cada tarefa e para cada um dos instrumentos têm de ser explicitados [...] (SCARAMUCCI, 1997, p. 84).

O segundo aspecto relaciona-se à escala de referência. É geralmente na forma de uma entrevista, com ou sem o uso de recursos extras, que a prova oral acontece (BROWN; YULE, 1983) – e a avaliação de fluência, enquanto um dos aspectos avaliados, também. O professor, avaliando diversos quesitos, como vocabulário, gramática e pronúncia, atribui notas ou conceitos com base nos escores de uma escala de notas ascendente com vários níveis, contendo descritores curtos que representam o desempenho do aluno (LUOMA, 2004). Assim, a observação e uma adequada interpretação desses descritores são fundamentais.

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) apresenta variadas escalas globais, para os diferentes níveis. O quadro a seguir é exemplo de uma escala específica para produção oral:

Quadro 2 - ESCALA GLOBAL PARA PRODUÇÃO ORAL

C2	É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica, eficaz, que auxilia o receptor a perceber e a lembrar-se dos pontos mais significativos.
C1	É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, integrando subtemas, desenvolvendo questões específicas e finalizando com uma conclusão adequada.
B2	É capaz de fazer, sistematicamente, descrições ou exposições, destacando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes. É capaz de fazer uma descrição ou exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
B1	É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.

A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das atividades cotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Fonte: Adaptado de Conselho da Europa (2001, p. 91)

Como mostra Quevedo-Camargo (2014), as escalas também podem ser adaptadas na criação de uma escala própria, de acordo com os aspectos que o professor ou a escola consideram mais relevantes. Um exemplo de escala analítica²⁹ adaptada para avaliação de fluência é o seguinte:

Quadro 3 - ESCALA ANALÍTICA PARA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA ORAL

FLUÊNCIA		
9 – 10	EXCELENTE	A fala ocorre sem esforços, com velocidade apropriada.
7 – 8	BOM	A fala não apresenta, na maior parte do tempo, grandes esforços, mas há alguma hesitação e algumas irregularidades, causadas, principalmente, pela necessidade de parafrasear e encontrar as palavras mais adequadas.
4 – 6	REGULAR	A fala é lenta, com muitas hesitações e paradas. As sentenças são deixadas incompletas, mas o falante consegue manter a conversa mesmo assim.
1 – 3	FRACO	A fala é muito lenta e cheia de paradas, exceto quando expressões memorizadas são utilizadas. O ouvinte tem muita dificuldade para acompanhar o raciocínio do falante, que pode não conseguir continuar a conversa.

Fonte: adaptado de Quevedo-Camargo (2014)

Outro ponto refere-se às atividades propostas aos avaliados e os assuntos abordados. O ensino comunicativo propõe uma série de atividades que podem ser utilizadas na avaliação da oralidade, englobando diferentes níveis de complexidade e atendendo as diferentes habilidades orais dos alunos, como entrevistas, trabalhos em duplas ou grupos, jogos, apresentações sobre assuntos variados, narrativas, debates, opiniões sobre textos, filmes e fotos, descrição de lugares, eventos, pessoas e experiências (KLIPPEL, 1984; LUOMA, 2004; QUEVEDO-CAMARGO, 2014; RICHARDS, 2006). Entretanto, como alerta Klippel (1984), que tais tarefas não envolvam assuntos óbvios (a obviedade tira do aluno o propósito e o desmotiva), ou, como argumentam Brown e Yule (1383), que não sejam novidade para o avaliado

²⁹ De modo geral, na escala *global* ou *holística*, o desempenho oral geral do aluno é avaliado, resultando em uma só nota; na escala *analítica*, cada aspecto é avaliado separadamente (QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

(devem ser praticadas em sala antes, sem fins avaliativos) e não indiquem ou direcionem estruturas gramaticais ou vocabulário a ser utilizado.

E ainda: se o propósito da avaliação é coletar dados em busca de decisões mais adequadas e favoráveis à aprendizagem (FORTES; ZILLES, 2009; OLIVEIRA, 2002), os erros podem ser vistos como evidência do que é preciso retomar no ensino. Para Brown e Yule (1983), é mais educativo e justo com os alunos que a avaliação da produção oral na aprendizagem seja tratada como um processo, formativa, em um contínuo, do que como somativa³⁰, geralmente ocorrendo apenas no final do período escolar.

Todo o processo avaliativo, segundo Luoma (2004) para que seja suficientemente adequado no alcance do objetivo original, precisa observar princípios básicos de qualidade da avaliação, entre eles validade e confiabilidade, descritos a seguir.

No conceito tradicional de validade, um teste³¹ é válido se mede aquilo que pretende medir (HUGHES, 2003). Modernamente, entretanto, o mais complexo critério para se testar um teste “refere-se ao fato das inferências baseadas nos escores desse teste poderem ser consideradas significativas, úteis e apropriadas”³² (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 122). Validar um teste hoje, acrescenta essa autora, significa assegurar também, através de dados empíricos e lógicos, que o teste seja interpretável e justo dentro do contexto em que se insere e para o propósito com que é aplicado. Validade, desse modo, deixa de ser uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado e uso dos seus resultados.

Dois aspectos da avaliação são particularmente importantes para a validade de um teste: o construto e o conteúdo. Com relação ao primeiro, Scaramucci (2011) menciona que, de acordo com Messick (1989), há duas possíveis fontes de ameaça à validade dos instrumentos: a “sub-representação do construto”, isto é, não incluir no teste dimensões importantes do construto (por exemplo, uma avaliação de fluência

³⁰ A avaliação é *formativa* quando os professores a usam para checar o progresso dos alunos, o que ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e utilizam essa informação para (re)orientar seu planejamento; a avaliação *somativa* é usada no final de um período de aprendizagem para, entre outras coisas, classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento (HUGHES, 2003).

³¹ Neste trabalho, os termos teste e avaliação são usados como sinônimos, referindo-se a todos os tipos de instrumentos de avaliação (apresentações orais, entrevistas, provas etc.).

³² Para um contraste entre as visões tradicional e contemporânea de validade, ver Quevedo-Camargo (2011, p. 120-126), por exemplo.

oral que contemple a habilidade de ouvir, deixando de lado a interação face a face); e a “variância irrelevante ao construto”, que trata-se de incluir no teste aspectos irrelevantes ao construto (por exemplo, um teste de proficiência geral que focalize itens gramaticais de múltipla escolha de calculada estratégia e não competência comunicativa).

Quanto ao conteúdo, pode configurar uma ameaça à validade de um teste se não constituir uma base confiável para as inferências feitas a partir do desempenho na avaliação (McNAMARA, 2000). Segundo esse autor, uma forma de garantir a validade desse instrumento é avaliar amostras de conteúdo relevantes e significativas, de acordo com os objetivos do teste, para que as conclusões sobre elas sejam significativas.

A confiabilidade, por seu turno, relaciona-se ao fato de todos os alunos terem condições iguais de serem avaliados, e que o construto em questão também o seja, de modo uniforme (HUGHES, 2003). Assim, como apontam Fortes e Zilles (2009), a interferência de fatores externos deve ser minimizada (local, tempo, condição de saúde ou cansaço dos alunos, por exemplo) e a atribuição de notas para todos deve seguir os mesmos critérios - relevantes e condizentes com as competências e habilidades que se deseja medir.

Nesta subseção, discorri sobre a avaliação da oralidade, de modo geral, e de fluência oral, de modo específico, apresentando alguns princípios e aspectos para que a qualidade do processo avaliativo seja observada. A seguir, sintetizo este capítulo 2 e apresento o próximo capítulo.

Síntese do capítulo

Este capítulo, que tem como objetivo apresentar as teorias relevantes que alicerçam esta pesquisa, tratou dos três pilares teóricos em que se baseiam este estudo sobre a fluência oral e suas diferentes concepções. O primeiro refere-se ao conceito de *concepções* e descreve duas das categorias que compõem sua estrutura: os conceitos e as crenças. O segundo refere-se ao construto de *fluência oral* e as diferentes perspectivas nas quais ela é conceituada, a saber, a perspectiva da sua mensuração (quatro abordagens são apresentadas), do ensino comunicativo e de seus usos. O terceiro, por sua vez, refere-se à avaliação da aprendizagem em

contexto de línguas, mais especificamente da avaliação oral e de como ocorre a avaliação de fluência verbal.

Assim, tendo exposto as bases teóricas que orientam esta pesquisa, trato, no capítulo seguinte, sobre a metodologia que alicerça esta investigação.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de base interpretativista, constituindo-se em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Para discorrer sobre os pressupostos metodológicos que dirigiram este estudo, este capítulo está dividido em quatro subseções, a saber: na seção 3.1, apresento argumentos sobre a natureza da pesquisa qualitativa e aponto o conceito de estudo etnográfico que a orienta; na seção 3.2, descrevo o contexto em que ela ocorre e apresento as participantes dela. Na sequência, detalho os instrumentos de coleta de dados na seção 3.3 e os procedimentos para a coleta de dados na seção 3.4. Finalizo comentando as estratégias para análise dos dados na seção 3.5.

3.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa científica, segundo Chizzotti (2006), define-se pelo empenho sistemático de compreender ou explicar, por meio de critérios claros e estruturados, os dados encontrados, utilizando-se de teoria, método e linguagem própria, podendo, possivelmente, orientar a natureza ou as atividades humanas. Como precisa o autor, foi por intermédio dela que a ciência, enquanto concepção teórica e prática sistemática de investigação, desenvolveu-se na Europa a partir do século XVI. A especulação filosófica, que ajudava a explicar o universo até então, encontra a busca metódica que, através de observações, reflexões, experimentações, análises e sínteses, apresenta explicações da causa dos fatos – e a compreensão da realidade.

Entretanto, a pesquisa científica, como expõe Chizzotti (2006), é moldada por teorias e visões de mundo em diferentes áreas do conhecimento. Todo pesquisador adota uma postura, um caminho para explicitar sua investigação e suas descobertas, guiado por uma concepção de realidade e de conhecimento. Tais posturas – ou paradigmas, tradições, modelos de pesquisa – mostram-se na especificação dos tipos de pesquisa e expressam as diferentes formas de realizá-la. Esse caminho adotado é que determina as estratégias, técnicas e métodos (isto é, a metodologia do trabalho), coerentes com a concepção assumida, o que torna indispensável ao pesquisador ter claros os conceitos que orientam sua ação.

O próprio saber científico provém de uma específica concepção de realidade (MOITA LOPES, 1994). Ele é oriundo de uma tradição de pesquisa de natureza

positivista, afeita a números e quantificações, tendência à época, segundo a qual a realidade é observável através de experimentos. Nessa tradição, como descreve esse autor, até mesmo as “variáveis” do mundo social são passíveis de padronização e podem, assim, ser tratadas estatisticamente para resultar em generalizações. E tais princípios chegaram bem consolidados, especialmente nas ciências exatas, até o início do século XX, quando, conforme situa Bortoni-Ricardo (2008), pesquisadores questionaram os pressupostos desse tipo de pesquisa para as ciências do homem – as ciências humanas ou sociais.

Chizzotti (2006) escreve que, justamente a partir desses diferentes modos de analisar a realidade – baseados em princípios e fundamentos lógicos e epistemológicos distintos -, a pesquisa em ciências humanas segue hoje duas orientações básicas, genericamente denominadas de pesquisas quantitativas e qualitativas. A primeira, que deriva do positivismo, pressupõe que a natureza é uniforme e logicamente organizada; assim, a pesquisa segue também um padrão preciso, uniforme e determinado de observação, formulação de asserções, verificação, predição e explicação. A segunda, a qualitativa, não possui um padrão único, pois concebe a realidade como fluente e contraditória; o processo investigativo depende também da visão, dos valores e dos objetivos do pesquisador.

Conhecer a visão positivista ajuda a entender seu enfraquecimento junto às ciências humanas e a reconhecer a importância da pesquisa qualitativa nessa área. Enquanto a perspectiva positivista é limitada, ambígua e inadequada para o estudo do ser humano e de seus grupos sociais, por não abarcar sua subjetividade e complexidade (LAVILLE; DIONNE, 1999), o estudo qualitativo amplifica-se ao tentar entender justamente o peculiar: oriundo da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo, procurar compreender, interpretar fenômenos sociais dentro de um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Assim, em uma pesquisa qualitativa como esta aqui apresentada, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Identificar uma pesquisa como qualitativa, segundo Erickson (1986), significa também reconhecer que, devido a seu caráter interpretativista, sua proposta não é descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas a partir de uma

amostra de uma população, mas estudar um caso específico detalhadamente para compará-lo a outros casos igualmente bem detalhados. Na concepção do autor, isso possibilita relacionar padrões sociais e culturais, locais ou não, às ações de determinadas pessoas, aperfeiçoando teorias sobre a organização social e cultural de uma comunidade – neste caso em questão, a sala de aula.

Para Bogdan e Biklen (1998), as cinco características principais da pesquisa qualitativa são:

a) Nesse tipo de investigação, o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas são pontos especiais de interesse para o pesquisador, pois os distintos pontos de vista dos participantes sobre o que está sendo pesquisado revelam um dinamismo que escaparia a um observador externo. Assim, além de uma descrição mais acurada do contexto, diversas perspectivas podem ser integradas, não apenas a do pesquisador;

b) O estudo qualitativo é naturalista: o ambiente natural fornece os dados da pesquisa, o que pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação pesquisada;

c) O interesse no processo é maior que no produto. O foco do pesquisador ao estudar determinada questão é verificar como ela se revela nas atividades do dia a dia;

d) Os dados são descritivos em sua grande maioria;

e) A análise de dados é geralmente um processo indutivo: o pesquisador não trabalha com questões específicas pré-definidas; o desenvolvimento do estudo e as abstrações ocorrem a partir do exame dos dados.

Assim, apresentados o conceito e as características principais da pesquisa qualitativa, discuto, a seguir, a pesquisa etnográfica.

3.1.1 A pesquisa etnográfica

A pesquisa qualitativa se constitui de diferentes modalidades, como pesquisa etnográfica, estudo de caso, observação participante, pesquisa interacionista, pesquisa construtivista, pesquisa fenomenológica ou pesquisa interpretativa, denominações essas devidas a diferenças de abordagens, sobressaindo-se, entre

elas, as várias características em comum (ERICKSON, 1986). Para o autor, o termo “interpretativa” é o mais amplo e inclusivo, pois abarca - e caracteriza - todas essas abordagens, sendo a principal semelhança entre elas.

Dentre as denominações citadas, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, de base interpretativista, na qual investigo que concepções de fluência oral possui um grupo de professoras de inglês como língua estrangeira, enquanto analiso, através da prática de uma delas, de que forma tais concepções influenciam sua ação no ensino e na avaliação da oralidade de seus alunos nessa LE.

Segundo Triviños (1990, p. 121) “a tentativa de definir o que é etnografia não é tarefa fácil”. No conceito de Erickson (1984), etnografia é o estudo da cultura de um grupo social. Esse grupo, a unidade de análise para o etnógrafo, não precisa ser necessariamente uma nação, um grupo linguístico, uma região ou uma cidade, mas qualquer círculo social em que as relações sociais são reguladas por costumes comuns, tais como, nas sociedades modernas, a família, a sala de aula (ou a escola toda), um grupo de trabalho em uma empresa (ou a empresa toda) etc.

Como a base da pesquisa etnográfica é o trabalho em campo, Fetterman (1998) define etnografia como aquilo que o etnógrafo de fato faz em seu “campo de trabalho”. Vem daí a grande importância que as experiências vividas no contexto pesquisado têm, ao lado da educação formal, na formação do etnógrafo eficiente. De acordo com o autor, um conceito acurado de etnografia passa por entender a maneira como o etnógrafo trabalha: “O modo como o etnógrafo conduz um estudo responde mais precisamente à pergunta sobre o que é etnografia”³³ (FETTERMAN, 1998, p. 16).

Quanto à descrição cultural, Fetterman (1998) afirma que a etnografia, para descrever adequadamente uma cultura, precisa, no mínimo, considerá-la em duas perspectivas típicas: em sua clássica definição materialista (cultura é a soma de padrões observáveis de comportamento, costumes e estilos de vida de um grupo social) e em sua concepção cognitiva (conjunto de ideias, crenças e conhecimentos que caracterizam um determinado grupo de pessoas). Embora limitadas e insuficientes, essas definições de cultura apontam ao pesquisador por onde começar na sua abordagem aos participantes da pesquisa.

³³ *How the ethnographer conducts a study speaks most precisely to the question of what is ethnography.*

Estão ligados ao estudo de cultura dois princípios em que se baseia a etnografia. O princípio holístico procura compreender uma cultura na sua totalidade, possibilitando ao etnógrafo uma visão completa do grupo social estudado, pois descreve todo o sistema de relações sociais e padrões culturais daquele grupo para comparar com outras características desse mesmo grupo e de outros (PATTON, 2002). Já o princípio êmico volta-se para perspectivas e interpretações relacionadas a condutas e situações do grupo pesquisado, a partir do ponto de vista dos membros desse grupo (WATSON-GECEO, 1998).

A etnografia de sala de aula, como define Watson-Gegeo (1997), refere-se à aplicação de métodos de pesquisa etnográfica e sociolinguística, ou de análise do discurso, para estudar o comportamento, as atividades, a interação e o discurso em contextos educacionais formais ou semiformais, como escolas, creches e programas educacionais. Para essa autora, diferentemente da abordagem quantitativa nas pesquisas em sala de aula, a etnografia nesse ambiente específico enfatiza a natureza sociocultural do processo ensino-aprendizagem, incorpora o ponto de vista dos participantes sobre seus próprios comportamentos e oferece uma análise holística desse cenário em que as interações e a sala de aula estão inseridas.

A pesquisa etnográfica, nesse contexto específico, envolve a observação intensa e detalhada de uma sala de aula geralmente por um semestre ou um ano, dependendo do período letivo, complementada com gravações de áudio ou vídeo de atividades, entrevistas com professores e alunos, diários, descrições do ambiente escolar e da sala (WATSON-GECEO, 1997).

A etnografia na sala de aula, completa Watson-Gegeo (1997), permite ao pesquisador examinar, entre outras coisas, estilos e abordagens de ensino, a estrutura da aula, o discurso do professor e dos alunos e suas expectativas, idealizações e resistências, assim como, no contexto de ensino de língua estrangeira, aplicar técnicas etnográficas à aquisição de competência comunicativa nessa língua-alvo, seguindo uma abordagem de socialização da língua. Permite ainda o levantamento dos princípios em que se baseia a organização social do grupo e das normas sociais que moldam a postura dos participantes e o modo como eles entendem tais posturas.

Assim, tendo exposto o conceito de estudo etnográfico que orienta esta pesquisa, passo a discorrer, a seguir, sobre o contexto da pesquisa.

3.2 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2016 em uma instituição pública de ensino do Distrito Federal, uma unidade de um Centro Interescolar de Línguas (CIL). Com o objetivo de oferecer aos alunos oriundos da rede pública, em regime de intercomplementaridade com as escolas regulares, um ensino (opcional) de língua estrangeira de maior qualidade (espanhol, francês e inglês), os CILs foram criados a partir de 1975 e hoje contam com 16 unidades distribuídas por 15 regiões administrativas do Distrito Federal: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto (com duas unidades), Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga³⁴.

Os CILs, considerados Escolas de Natureza Especial, integram a Secretaria de Educação do Distrito Federal, hoje vinculados, entre outras, à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e à Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), sendo subordinados pedagógica e administrativamente, em cada região, a uma Coordenação Regional de Ensino (CRE). A Equipe de Coordenação Pedagógica Central dos CILs, atualmente parte da Gerência de Educação Integral e Ambiental (GEIA), trabalha para a implementação de políticas públicas específicas desses centros e adequações ou mudanças curriculares.

Uma dessas mudanças ocorreu a partir de 2016, com a implantação dos ciclos curriculares. Nessa estrutura, há três modalidades de cursos (currículos Pleno, Específico e EJA – Educação de Jovens e Adultos), cada uma com duração e organização próprias. E cada modalidade é dividida em ciclos: ciclo I (que se refere ao que até 2015 era denominado nível básico), ciclo II (pré-intermediário) e ciclo III (intermediário)³⁵. Assim, o curso Pleno tem duração de seis anos, dividido em três ciclos de dois anos cada: o ciclo I engloba os módulos semestrais 1A, 1B, 1C e 1D; o ciclo II, os módulos 2A, 2B, 2C e 2D; e o ciclo III, os módulos 3A, 3B, 3C e 3D. Esse

³⁴ Essas e outras informações, como quantidade de alunos, organogramas, objetivos institucionais, estrutura e funcionamento dos CILs, estão disponíveis no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal e no atual Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (aprovado pela Portaria nº 15, de 11/02/2015 – DODF nº 91, de 13/05/2015).

³⁵ Para correspondência com o QEER, o principal livro didático de inglês adotado no currículo Pleno do CIL pesquisado, *Interchange*, de Richards, Hull e Proctor (2013), indica alcançar três das seis faixas descritas na escala do referido quadro (A1, A2 e B1).

currículo Pleno é a porta de entrada para alunos o Ensino Fundamental: o módulo 1A (o antigo “juvenil”) agrupa estudantes do 6º e do 7º ano, enquanto o módulo 1C atende estudantes do 8º e 9º ano (para esses, que ingressam no terceiro semestre, o curso completo tem duração de cinco anos).

Os currículos Específico e EJA organizam-se de forma diferente. O Específico é porta de entrada para alunos provenientes do Ensino Médio, constituindo-se em um curso mais curto, com duração de três anos, assim dividido: no ciclo I, estão os módulos semestrais E1 e E2; no ciclo II, E3 e E4; e no ciclo III, E5 e E6. Já o curso voltado para os alunos do EJA, do 2º e 3º segmentos, quando ofertado nos CILs (dependem de demanda), também tem duração de um ano e meio, sendo ministrado em apenas um ciclo de três semestres (EJA 1, EJA 2 e EJA 3).

Em 2016, não houve oferta de EJA nos CILs; assim, a organização dos seus ciclos e módulos obedece o seguinte quadro:

Quadro 4 - NOMENCLATURA, CICLOS E MÓDULOS

CICLOS	CURRÍCULO PLENO	CURRÍCULO ESPECÍFICO
I	1A	E1
	1B	
	1C	E2
	1D	
II	2A	E3
	2B	
	2C	E4
	2D	
III	3A	E5
	3B	
	3C	E6
	3D	

Fonte: Autoria própria

Para a progressão dos estudos, o aluno precisa obter média de aprovação a partir de 5,0 pontos – em uma escala de zero a 10,0 - ao final de cada módulo semestral. Esse módulo é composto por dois bimestres letivos; cada bimestre gera, com suas atividades e avaliações, uma soma que pode chegar a 10,0 pontos. Assim,

o aluno é aprovado ou reprovado de acordo a média aritmética dessas duas notas, observando-se ainda o cumprimento da frequência mínima de 75% das aulas. Não existe a previsão de recuperação final das notas escolares: a recuperação é realizada de forma processual, contínua, inserida no processo de ensino e aprendizagem, e devidamente registrada no Diário de Classe. Alunos reprovados por dois semestres consecutivos não têm direito à renovação da matrícula.

Os estudantes possuem ainda outras formas de progressão ou ampliação do estudo de idiomas. Uma delas é o *teste de proficiência linguística* – e possível promoção - que pode ser solicitado, no ato da matrícula, pelos alunos que detêm algum conhecimento da língua pretendida. A outra é a possibilidade, dada aos alunos matriculados no ciclo II e que possuem notas com média geral superior a 7,0, de optar pelo estudo de uma outra língua (no currículo EJA, isso pode ocorrer com alunos matriculados no terceiro semestre).

Os CILs, dependendo da região administrativa, chegam a atender hoje, semestralmente, mais de cinco mil estudantes em cada unidade, alunos que são selecionados com base na disponibilidade de vagas no nível e no curso escolhido. Essas vagas, inicialmente restritas a estudantes da rede pública, podem tornar-se eventualmente remanescentes³⁶ nos níveis iniciantes 1A, 1C e E1, quando são disponibilizadas, por meio de sorteio, para a comunidade em geral.

Esses centros possuem características que muito os diferenciam das demais escolas públicas regulares no Distrito Federal: as aulas são prioritariamente na língua em estudo; a carga horária semanal é de 3 horas de aulas presenciais no diurno e 2 horas e 40 minutos no noturno; e as turmas são compostas de 20 alunos em média; as salas de aula contam com recursos como aparelho de som (em algumas escolas, computador e projetor); a biblioteca/sala de leitura, existente em parte dos CILs, possui acervos de livros didáticos e literários acessíveis aos alunos, inclusive para empréstimo; os professores de cada CIL geralmente definem coletivamente o livro didático e, individualmente, podem utilizar recursos extras, como textos em geral, livros literários, filmes, músicas etc.

³⁶ Segundo a Lei Distrital 5.536/2015, vaga remanescente é aquela que não foi preenchida pela matrícula on-line, pela Segunda Chamada ou pelas solicitações de estudantes já matriculados nos CILs e que desejam cursar um segundo idioma.

Trabalhar como professor nos CILs requer aprovação em concurso público e posterior avaliação específica - exames orais (e geralmente escritos) no idioma almejado. Como geralmente existe grande demanda por parte dos estudantes, é recorrente a contratação de professores temporários para suprir carências de toda natureza, por exemplo, licenças médicas, afastamento para estudos, substituição de professores ocupando cargos de gestão escolar etc. Cursos de formação continuada para os professores são eventualmente oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

Nesta subseção, descrevi, de modo geral, como funcionam os CILs no Distrito Federal. A seguir, passo a tratar especificamente da escola em que esta pesquisa ocorreu.

3.2.1 O Centro de Línguas

A escola em que foi realizada esta pesquisa, doravante denominada apenas Centro de Línguas³⁷, atende hoje cerca de 3300 alunos nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, e contava, à época da realização desta pesquisa, com 34 professores divididos entre as áreas de inglês, espanhol e francês.

Com relação ao espaço físico, a escola possui 12 salas de aula equipadas com aparelho de som, computador com acesso à internet para o professor e projetor. Conta ainda com uma biblioteca e uma sala de recursos que tanto atende alunos com necessidades especiais quanto adapta materiais didáticos para eles.

O projeto político-pedagógico da escola é orientado pelas Diretrizes de Avaliação Educacional (2014-2016) apresentadas pela Secretaria de Educação/SUBEB. Segundo essas diretrizes, os CILs, ao avaliarem a produção escrita e a produção oral, devem observar os princípios da avaliação formativa, cuja função “se materializa muito além do tratamento metalinguístico utilizado para apreciar as aprendizagens dos estudantes” (p. 29), privilegiando elementos como encorajamento, estímulo aos alunos e contexto propício para aprendizagem, incluindo aprendizagem sobre outros povos e culturas, fortalecendo a função social dessa organização.

³⁷ Por motivos éticos, o nome da escola não será divulgado, visando garantir o sigilo dos dados.

Este Centro de Línguas organiza suas atividades avaliativas e notas conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - PONTUAÇÃO NAS ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

NOTA ESCRITA		NOTA ORAL		LISTENING	CONCEITO
TESTE	1.0	PROJETO	1.5	1.0	1.0
COMPREENSÃO		PROVA	2.0	Engloba ler, ouvir e escrever.	Engloba pontualidade, assiduidade, participação em sala, entrega dos exercícios de casa etc.
DE TEXTO	1.0				
REDAÇÃO	1.0				
PROVA	1.5				

Fonte: autoria própria

A escolha por essa escola se deu por dois critérios. O primeiro: essa instituição recebe alunos de diferentes origens sociais, de diferentes idades e que transitam por diferentes meios profissionais e escolares (do ensino médio ao nível superior), público variado que, pela abrangência, torna o Centro de Línguas um contexto atraente para pesquisas. O segundo critério foi a solicitude e a disposição com que a direção da escola recebeu o meu pedido para ali realizar este estudo.

Tendo detalhado a escola em que esta investigação foi desenvolvida, descrevo, a seguir, as participantes desta pesquisa.

3.2.2 *As participantes da pesquisa*

Segundo Triviños (1990), não é tarefa tão simples encontrar participantes para uma pesquisa. Além da disposição para participar, esse autor aponta alguns requisitos que podem facilitar na seleção do participante: ser antigo na comunidade, se possível, e estar envolvido com o fenômeno que se deseja estudar, um conhecimento maior das circunstâncias que envolvem o objeto da pesquisa, disponibilidade de tempo e capacidade para se expressar (especialmente sobre os temas básicos da investigação).

Com base nesses argumentos, e devidamente autorizado pela direção da escola por meio de Termo de Consentimento (APÊNDICE A), o convite foi feito ao grupo de professoras de inglês de um dos turnos, incluindo a coordenadora pedagógica geral do turno e a coordenadora de inglês da escola, ambas professoras de inglês de formação, que prontamente concordaram em participar.

Assim, as participantes desta pesquisa, mediante assinatura de Termo de Consentimento (APÊNDICE B) são: num primeiro momento, quatro professoras de inglês e duas coordenadoras, que participaram da entrevista (APÊNDICE E) para o levantamento das concepções do grupo; e, num segundo momento, para observação de suas aulas, a professora Alice, uma dentre as professoras do grupo. A escolha se deu devido ao fato de ela ser a professora da única turma de nível intermediário do semestre, uma turma de 3D, sendo todas as outras de níveis iniciantes, E1 a E3, que ainda não utilizam a LE como os níveis mais avançadas, o que dificultaria observar o desempenho oral fluente dos alunos. A turma também assinou Termo de Consentimento para esta pesquisa (APÊNDICE C).

Um questionário (APÊNDICE D) para caracterização das professoras participantes permitiu levantar as informações do quadro a seguir:

Quadro 6 - PERFIL PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES³⁸

	ALICE	ANA	ESTER	JÚLIA	PAULA	SANDRA
IDADE	30	55	54	45	40	53
TEMPO DE PROFISSÃO	3	24	35	15	15	16
TEMPO NA ESCOLA	1	24	1	10	não	11
FALA OUTRA LE	não	não	francês e italiano	Não	não	francês
COMO APRENDEU INGLÊS	escola de idiomas	escola de idiomas	escola de idiomas	escola de idiomas	escola de idiomas	escola de idiomas
ANO DA GRADUAÇÃO	2003	1987	1991	1999	2005	2000
PÓS-GRADUAÇÃO	não	não	especialização	mestrado	não	não
CURSOS OU CERTIFICADOS NA ÁREA DE INGLÊS	não	não	Michigan Certificate	TOEFL	Cursos nos EUA	FCE – Cambridge

Fonte: autoria própria

3.3 As técnicas de coleta de dados

A coleta de dados não é, e não deve ser, um processo intuitivo, em que simplesmente se fazem observações em determinados contextos e se tomam notas: como expõe Bortoni-Ricardo (2008), ela deve ser guiada por decisões deliberadas,

³⁸ Por motivos éticos, os nomes das participantes não serão divulgados, visando garantir o sigilo dos dados.

que são explicitadas nos objetivos e nas asserções da pesquisa. Se uma investigação não se baseia em decisões claras, sua coleta de dados pode resultar em quantidades insuficientes ou inadequadas de evidência para confirmar as asserções na fase da análise.

A atenção com o volume apropriado de evidências é ressaltada também em Vieira-Abrahão (2006), especialmente na investigação de crenças na sala de aula, em que a quantidade de indícios aparece atrelada à variedade de instrumentos na coleta desses dados. Para a autora, conduzir uma investigação de crenças requer a combinação de várias técnicas de coleta de dados, posto que nenhum instrumento, por si só, é suficiente para que o pesquisador obtenha considerações consistentes na sua pesquisa.

Além de selecionar evidências, o pesquisador fundamenta essas escolhas. Para Bauer e Aarts (2002, p. 39), “toda pesquisa social empírica seleciona evidências para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica”.

Desse modo, nesta pesquisa, os instrumentos e técnicas utilizados para coleta e seleção de dados constituíram-se em entrevista semiestruturada, observação de aulas, notas de campo e gravações de áudio (de entrevistas e avaliações orais), cujo emprego justifico a seguir. Essas técnicas inscrevem-se dentre aquelas consideradas por Triviños (1990) como as mais decisivas para estudar os processos e produtos nos quais está inserido o investigador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico.

Descrevo, nas subseções seguintes, os instrumentos e técnicas para coleta de dados utilizados neste trabalho.

3.3.1 *As entrevistas*

O objetivo da entrevista, segundo Patton (2002), é revelar aquilo que não é observável diretamente, como sentimentos, pensamentos e intenções – o que justifica seu mérito: ela permite apreender a perspectiva do entrevistado, que, na pesquisa qualitativa, é significativa e pode ser conhecida e explicitada. Moura Filho (2005), a partir de suas experiências como pesquisador em educação, também destaca a

importância dessa técnica na pesquisa na escola, para a compreensão da história, das crenças, dos valores e da concepção de vida dos participantes da pesquisa.

Porém, embora seja um instrumento largamente utilizado em pesquisa nas ciências humanas e, em especial, na educação, a entrevista não é uma simples técnica a ser dominada – afirma Silveira (2002). É preciso que se examinem sua concepção e suas implicações. Dimensões várias, como idade, status social, origem regional, prevalência econômica, entre outras, merecem atenção nessa relação entre entrevistador e entrevistado.

Se, por um lado, nossa imagem usual de entrevistas tenda a incluir um sujeito perguntando, 'querendo saber', questionando, e chegando, em certas ocasiões, a encurralar o entrevistado, [...] o entrevistado também lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos. (SILVEIRA, 2002, p. 126)

De acordo com o nível de estruturação e roteiro de questões utilizadas, Rosa e Arnoldi (2006) classificam a entrevista em três tipos:

a) Entrevistas estruturadas: suas questões são formalmente elaboradas e seguem uma sequência padrão, com uma linguagem metodizada e de preferência fechada. Seu foco em obter informações por meio de respostas curtas, objetivas e concisas com frequência impede que se atinjam os resultados esperados;

b) Entrevistas semiestruturadas: o modo como são estruturadas suas questões permite que o participante discorra sobre o tema proposto. O questionamento é mais profundo e mais subjetivo, frequentemente relacionado a avaliação de crenças, sentimentos, valores etc., acompanhados de fatos e comportamentos. O roteiro é composto de tópicos selecionados, e as questões são formuladas de maneira flexível;

c) Entrevistas livres: não possuem uma lista de perguntas nem mesmo abertas para serem feitas aos entrevistados. Essas entrevistas coletam dados por meio de um relato oral em que o entrevistado desenvolve suas ideias quase sem a interferência do entrevistador.

Assim, atento aos fatores que facilitam e não obstruem o andamento das interações, conduzi as entrevistas na pesquisa aqui relatada observando os protocolos e as estratégias propostos por Fetterman (1998): respeitar a cultura ou o grupo pesquisado, incluindo linguagem e comportamento compatível com o ambiente; respeitar o entrevistado em todos os aspectos, valorizando seu tempo e sua

disposição para ser participante da pesquisa; evitar críticas e comentários insensíveis e demonstrações gratuitas de conhecimento; reconhecer o valor das informações por ele prestadas, deixando-o à vontade – inclusive para ficar em silêncio; ser o mais natural possível e realizar um trabalho com honestidade.

3.3.2 *A observação de aulas*

Na pesquisa etnográfica, a observação, como frisa Wolcott (2001), é a principal técnica de coleta de dados à disposição do pesquisador (a segunda é a entrevista). Segundo o autor, ela se insere de tal forma no “trabalho em campo” que, para muitos etnógrafos, não se dissocia dele, daí alguns autores não a mencionarem como uma técnica.

Como explicam Frankham e MacRae (2015, p. 71), a observação, também chamada de “observação participante”, é assim denominada devido ao alto grau de interação e influência que se instaura entre o pesquisador e o pesquisado: “Fazer observação participante é tentar se transformar em alguém ‘de dentro’”. É “[...] tentar evitar ‘encaixar’ o que a gente pensa que vê em modos preexistentes de compreender fenômenos similares”.

Observar é fundamental na pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial na pesquisa etnográfica, que objetiva o “desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). A observação da sala de aula de línguas possibilita que os pesquisadores registrem sistematicamente as ocorrências que são especialmente importantes para suas questões de investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

3.3.3 *As notas de campo*

Notas de campo são o relato escrito daquilo que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados qualitativos – e também depois, quando reflete sobre eles (BOGDAN; BIKLEN, 1998). As notas compõem-se de descrições de objetos, pessoas, lugares, eventos, atividades, conversas, assim como do registro de ideias, estratégias, reflexões. O sucesso da observação participante na

pesquisa, acrescentam os autores, depende do detalhamento e da precisão desses relatos.

Também denominadas “diários”, “livros de registro”, “livros de laboratório”, “jornais” e, devido ao crescimento dos meios digitais, “blogs”, as notas de campo incluem, além de dados, interpretação, tornando possível a “análise contínua” já durante a coleta de dados e podendo ser usadas, desde então, para se avançar na pesquisa (ALTRICHTER; HOLLY, 2015). Com base nesse entendimento, as notas de campo, nesta pesquisa, foram elaboradas durante e após as aulas observadas, tendo em vista, além da correção dos registros, a apreciação de resultados intermediários.

Bogdan e Bicklen (1998) classificam as notas de campo, de acordo com seu conteúdo, em dois tipos: as descritivas, cujo foco é captar uma imagem do contexto observado; e as reflexivas, que visam capturar ideias, pontos de vista e preocupações do pesquisador. Altrichter e Holly (2015) denominam os dois tipos de “sequências descritivas” e “sequências interpretativas” e, para compará-los, lançam mão de contrastes: detalhe/resumo, particular/geral, descrição/avaliação. As notas que compõem o “corpus” desta pesquisa são dos dois tipos.

3.3.4 A audiogravação

Com a chegada dos meios digitais, as ferramentas para captar, registrar, analisar e expor informações expandiram-se, e essa “memória externa” é de essencial importância para o pesquisador na sua lide com dados (ALTRICHTER; HOLLY, 2015). A gravação eletrônica em áudio, por exemplo, tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador revisitá-los para esclarecer dúvidas e refinar a teoria que está construindo (BORTONI-RICARDO, 2008).

Nesta pesquisa, a audiogravação foi utilizada para registrar aulas, entrevistas e avaliações orais, com a permissão dos participantes. A audiogravação, segundo Fetterman (1998), permite ao pesquisador maior liberdade, visto que ele não precisa se ater em excesso às notas manuais, o que lhe permite interagir com os participantes mais livremente.

Descrevi, nesta seção, os instrumentos e técnicas para coleta de dados utilizados nesta pesquisa. Discuto, a seguir, os procedimentos para a coleta de dados.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

A pesquisa foi realizada no Centro de Línguas durante o segundo semestre de 2016, em três etapas: na primeira etapa, no mês de agosto, ocorreram as entrevistas com o todo o grupo de professoras, quando também foi aplicado o questionário para caracterização das participantes; na segunda etapa, do final de agosto ao início de novembro, ocorreu a observação das aulas da professora Alice. A terceira etapa, voltada para o aspecto social da pesquisa, constituiu-se de reuniões com o grupo para fins de divulgação e discussão dos resultados da pesquisa, assim como de encontros pedagógicos: envolveu os meses de novembro e dezembro de 2016 e abril de 2017.

Assim, na primeira etapa para a coleta de dados, foram realizadas – e gravadas em áudio - as entrevistas com o grupo. Com as professoras Ana, Sandra e Paula, essas entrevistas ocorreram, respectivamente, nos dias 17, 18 e 23 de agosto de 2016, na própria escola, durante seus horários de coordenação pedagógica.

Já as entrevistas com as professoras Ester e Júlia ocorreram nos dias 24 e 26 de agosto de 2016, respectivamente. A primeira ocorreu na escola, durante o horário da coordenação pedagógica da professora; a segunda, com Júlia, ocorreu fora do Centro de Línguas, devido à incompatibilidade de agendas durante o período de funcionamento escolar.

A entrevista com a professora Alice, que acabou se tornando uma entrevista mais longa, devido aos assuntos que foram sendo levantados, ocorreu em duas etapas, a primeira no dia 22 de agosto de 2016, e a segunda no dia seguinte, 23 de agosto, também nos horários de coordenação da professora na escola.

A segunda etapa para a coleta de dados foi a observação das aulas da professora Alice, com notas de campo e gravação de áudio, incluindo os momentos formais de avaliação da turma. Essa observação foi de 30 de agosto a 01 de novembro de 2016, totalizando 20 aulas.

Na terceira etapa, a divulgação e a discussão dos resultados ocorreu em novembro de 2016, e os encontros pedagógicos, nos dias 24 de novembro e 01 de dezembro de 2016, e 26 de abril de 2017, como descrito no APÊNDICE F.

O quadro a seguir demonstra as etapas da pesquisa:

Quadro 7 - ETAPAS DA PESQUISA

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS		CRONOGRAMA	PARTICIPANTES
1ª ETAPA	Entrevista semiestruturada	17/08/16	Ana
		18/08/16	Sandra
		23/08/16	Paula
		24/08/16	Ester
		26/08/16	Júlia
		22 e 23/08/16	Alice
2ª ETAPA	Observação de aulas	30/08 a 01/11/16	Alice
3ª ETAPA	Divulgação dos resultados da pesquisa	Novembro/2016	Todas
	Encontros pedagógicos	Novembro e dezembro/2016; abril/2017	Todas (exceto Paula, em abril/2017)

Fonte: autoria própria

Assim, tendo descrito as etapas da pesquisa, incluindo as etapas de coletas de dados, passo a tratar, na seção seguinte, dos procedimentos para a análise dos dados.

3.5 Procedimentos para a análise dos dados

Bogdan e Bicklen (1998) definem a análise de dados como o processo de pesquisa e organização sistemática de notas de campo, gravações de entrevistas e outros materiais que o pesquisador acumula para estudar e compreender melhor, e que o habilitam a apresentar ao mundo suas descobertas. Essa análise envolve, além de coordenar, sintetizar e categorizar os dados, descobrir o que é relevante e decidir o que será dito no relatório – ou etnografia. Na maioria dos projetos de pesquisa, esse relatório constitui-se em artigos, apresentações científicas, dissertações (como o presente trabalho), livros ou, no caso da pesquisa aplicada, planos de ação.

Para Fetterman (1998), a análise etnográfica é um teste tanto do etnógrafo quanto dos dados, visto que, dependendo do objeto de pesquisa, a análise dos dados pode ser feita em diferentes níveis, mais simples ou mais complexos, o que vai demandar do pesquisador habilidades mais ou menos específicas e especializadas. Para esse autor, porém, a análise dos dados é um dos grandes atrativos da pesquisa etnográfica, que tem início no momento da escolha do assunto pelo pesquisador,

quando a análise inicial já indica o método adequado, e termina quando se escreve a última palavra do relatório.

Dentre os métodos de análise de dados propostos por Fetterman (1998), como racionalização, triangulação, estudo de documentos, cristalização, análise de conteúdos etc., foi empregada nesta pesquisa a triangulação, segundo esse autor, a principal base da validação etnográfica.

A triangulação consiste em combinar, numa mesma investigação, dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou técnicas de coleta de dados, para que se possa alcançar, como resultado final, um retrato mais fiel da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno que está sendo analisado (DENZIN; LINCOLN, 2006). Trata-se de um processo comum em etnografia o investigador comparar o que as pessoas dizem com aquilo que elas fazem na prática; se houver diferenças entre esses dois polos, então é necessário aprofundar a análise e procurar uma explicação válida para esse novo fato agora revelado.

Assim, após a coleta de dados por meio da entrevista semi-estruturada (que ocorreu na primeira etapa da pesquisa), das audiogravações das aulas/avaliações na segunda etapa da pesquisa) e das notas de campo por mim elaboradas (durante todo o processo de investigação), identifiquei as concepções da professora participante por meio da triangulação desses dados. Essas concepções foram descritas, classificadas e agrupadas, sendo, posteriormente, analisadas interpretativamente, considerando a relação entre as concepções de fluência oral da professora participante e sua ação cotidiana na sala de aula e nos momentos de avaliação da produção oral dos alunos.

Como resume Bortoni-Ricardo (2008, p. 61),

A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. [...] Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

Apresentei, neste capítulo, a metodologia empregada nesta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, de base interpretativista. A seguir, faço uma síntese deste capítulo 3 e passo à apresentação e discussão dos dados.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, tive como objetivo apresentar a metodologia empregada nesta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, de base interpretativista, que investiga as concepções de um grupo de professoras de um centro de línguas público do Distrito Federal. Para isso, apresentei uma definição de pesquisa científica e tentei caracterizar a pesquisa qualitativa, especificamente a pesquisa de cunho etnográfico - e seus instrumentos de coleta e análise de dados -, em que se constitui este trabalho. A seguir, passo à apresentação e discussão dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo, dividido em duas seções, apresenta e discute os dados e os resultados deste estudo.

A primeira seção propõe-se a responder a primeira pergunta deste estudo, ou seja, que concepções de fluência oral possui o grupo de professoras de inglês participantes? Esse levantamento e a sua discussão são baseados nos dados coletados nas entrevistas (EN) com as seis professoras de inglês do Centro de Línguas realizadas no segundo semestre de 2016, no mês de agosto.

A segunda seção tem como objetivo responder a segunda pergunta desta pesquisa, isto é, como essas concepções se relacionam com as práticas de sala de aula e a avaliação da produção oral dos alunos? Tais dados têm como suporte, além da entrevista (EN) com a professora participante escolhida, a observação de suas aulas (OA) - com notas de campo e gravação de áudio -, incluindo os momentos destinados à avaliação da aprendizagem.

Assim, a seguir, enumero e discuto as concepções de fluência oral do grupo de professoras participantes deste trabalho.

4.1 Concepções de fluência oral: levantamento e discussão

Nas entrevistas gravadas no segundo semestre de 2016, as participantes Ana, Sandra, Paula, Ester, Júlia e Alice descreveram variadas concepções de fluência oral. Tais concepções, nas suas descrições, ora se aproximam, ora se distanciam, ora se opõem. Mas, em maioria, se analisadas pelas suas características predominantes, revelam fazer parte de categorias específicas.

Desse modo, para apresentar e discutir as concepções, foi possível agrupá-las, segundo seus traços predominantes, sob três grandes categorias: fluência como sinônimo de proficiência oral global, fluência como beleza e uniformidade da fala, e fluência como instrumento para a comunicação.

A seguir, passo então à apresentação e análise da visão de fluência oral como sinônimo de proficiência oral global.

4.1.1 *Fluência como sinônimo de proficiência oral global*

Os dados coletados por meio das entrevistas com as professoras Ana, Sandra e Paula sugerem que as concepções de fluência oral dessas três participantes inserem-se na perspectiva de fluência como sinônimo de proficiência oral global (LENNON, 1990b), apresentando, na maioria de suas características, as principais marcas apontadas por Chambers (1997) da “fluência em sentido amplo”, do uso popular, não-técnico.

Nas três entrevistas, o primeiro – e principal - aspecto mencionado pelas participantes relaciona-se ao comando da língua; fluência é o controle geral da língua falada, é seu domínio total, seu uso efetivo. Para Ana, fluência oral é “um conhecimento bem grande mesmo da língua”; para Sandra, é “falar qualquer coisa, quem é fluente é fluente” e para Paula, utilizando-se de uma metáfora, “é o que todo aluno deseja, o paraíso, chegar no fim do curso falando de tudo” – em concordância com a descrição de Lennon (1990b): fluência seria o ponto mais alto que mede o comando oral em uma LE.

À essa noção de domínio, soma-se a de capacidade, a “habilidade de falar uma língua muito bem”, na definição do Macmillan English Dictionary. Assim, “(...) fluência é conseguir falar mesmo, não esquecer as palavras, desenrolar e falar o que quer falar” (Ana); “Quem é fluente não trava nas armadilhas da língua, não, vai embora e dá conta” (Sandra); “(...) é falar sem medo, falar mesmo, quem tem essa proficiência vai até o fim. Eu sempre digo para os alunos, começa que você consegue” (Paula). Além da comparação direta entre fluência e proficiência feita por Paula, que usa os termos como sinônimos, as imagens que as professoras têm de “capacidade” são traduzidas por expressões como “desenrolar”, “dar conta”, “armadilhas da língua” e “ir até o fim”.

As concepções de fluência como domínio total, como apontam Koponen e Riggerbach (2000), geralmente encontram correspondência na grande valorização da precisão gramatical, o que os dados evidenciaram aqui. Fluência é a fala correta, estruturada do ponto de vista gramatical:

- (1) Ana: (...) a fluência é feita de palavras, né? Falar sem medo e mostrar que você sabe o que que é sujeito, estruturar a frase, não precisa

saber aquele vocabulário (.) mil, né, mas saber organizar onde que você posiciona, é:: e se tá entendendo também.

Sandra: Fluência (+) fluência é:: falar inglês fluentemente é sem ter que parar pra pensar (.) não esquece os verbos, a palavra, por exemplo, que tá te escapando, você, “ai, e agora”. Sabe formar direitinho.

Paula: Não adianta assim você ter uma boa conversação, mas você fala assim, tudo erra::do. Você vai ficar constrangido quando você for, é:: por exemplo, no exterior. (EN)

Evidenciou-se, pela importância dada ao aspecto gramatical, uma visão de ensino tradicional ainda consistentemente orientado pela filosofia gramatical ou “formal/sistêmica/estrutural, (...) a mais praticada no mundo todo” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 8), atualmente com algumas características comunicativas. Nas palavras de Ana: “Eu digo pra eles, se lembrar o vocabulário e a gramática dada em sala, vai direitinho”. Na opinião de Sandra: “Na minha aula, o que mais gosto de trabalhar é gramática. Sério! Eu adoro! (...) Uma frase bem estruturada mostra sua fluência, né?, seu conhecimento”. No desejo de Paula: “Gramática ajuda demais. Quem dera se os meninos tivessem uma e dedicassem um tempo do dia pra ir fixando. Iriam conseguir falar sem problema”.

Pelas entrevistas, é clara a noção da importância da escolha de atividades mais comunicativas para o desenvolvimento de fluência. Ana afirma que “pra ser fluente, não dá pra ficar só no livro, de jeito nenhum, tem que fazer a parte oral, claro”. Sandra diz que “fluência tem que praticar, né? Muito debate, muita conversa, situações diferentes”. Para Paula, “é na conversa que você pratica, muita conversa”. Afirma-se, também, uma preocupação concernente ao uso da língua na vida real: “A gente precisa pôr os alunos num universo que pode ser real mais tarde, né?” (Ana) ou “A sala prepara os meninos pra vida lá fora, para as situações que eles vão viver na realidade” (Sandra). As atividades propostas e seus objetivos, entretanto, baseiam-se em grande medida no “ideal da fala perfeita” (CHAMBERS, 1997): de acordo com Ana, “você treina e treina até não errar mais”; para Sandra, “(...) é o melhor momento para ir corrigindo, ir ajudando os meninos a corrigir”; para Paula, “Você vai exercitando, exercitando, com o tempo você fica fluente, está falando tudo, sem errar”.

Com relação à avaliação, não houve referência específica à dificuldade de se avaliar a fluência oral. Houve, isso sim, consenso de que a avaliação da oralidade, de modo geral, é a mais difícil (“o sofrimento”, metáfora utilizada por Sandra) – o que reitera a afirmação de Brown e Yule (1983) de que esse evento é geralmente uma

“dor de cabeça” para o professor. Para as três participantes, isso se deve, em grande parte, a lidar com aspectos relacionados à correção gramatical, em primeiro plano, e à pronúncia, em segundo plano. É preciso destacar que as referências que as participantes fazem à pronúncia dos alunos não envolve, por exemplo, entonação ou ritmo, ou ainda a manutenção de uma produção oral fonologicamente bem elaborada como um todo; destacam, além dos erros, o sotaque não-nativo:

- (2) Ana: A parte escrita é mais fácil, é:: porque a fala (.) tem muitos pontos (.) e muito difícil de entender às vezes, muitos erros. (...) Tem muitos alunos que têm problemas de:: de dicção mesmo, também até no próprio português mesmo, né?, não é?, e quando vai pro inglês, é sotaque, é:: um monte de coisa.
 Sandra: Avaliar o oral é difícil porque (+) na fala (.) eu tento reproduzir o que o aluno fala, escrevendo, sabe, pra ver se ele foi bem, ou o que que ele não foi. (...) E sotaque atrapalha, acho que sim. Quando a pessoa é fluente, ela já tem o acento, né?, aquilo ali.
 Paula: A escrita é a mais fácil de avaliar, né? Porque, assim, você tem o concreto, né? A oral (.) não é fácil, não. (...) Eles ficam nervosos, traduzindo (.) pronunciando como no português. (EN)

O conceito de fluência oral, segundo as participantes, vai além da correção. À pergunta “Como você identifica um falante de inglês que não é fluente?”, as respostas envolvem também saber o que falar numa variada gama de contextos e falar longamente – como definido por Fillmore (2000), preenchendo o tempo com a fala. Tais habilidades vinculam-se ao sentido *amplo* de fluência (KORMOS; DÉNES, 2004). Note-se que Ana usa expressões como “dar um jeitinho”, “não andar” e “pura enrolação” para descrever um falante que lhe parece não-fluente:

- (3) Ana: Não fluente? Isso acontece pra caramba aqui na nossa escola, aquele aluno que:: tenta é:: usar a palavra em inglês, dando aquele jeiti::nho, e não anda. Pura enrolação.
 Sandra: Não é fluente a pessoa que:: tá sempre tentando se lembrar, é:: (.) foge a palavra, não lembra, não tem como terminar uma frase, não desenvolve, às vezes, ih:: você até muda o assunto.
 Paula: Ai, quando a pessoa não pensa em um diálogo. Dependendo da situação, demo::ra pra responder e às vezes fala gaguejando, demorando. Falta palavra, não é fluente, parece que não sabe falar, né? (EN)

Como aponta Guillot (1999), a ideia de domínio que geralmente perpassa a concepção de fluência nessa perspectiva não raro elege o falante nativo, na variante escolarizada (e sua fala “sem desvios”), como o modelo linguístico de referência. Os

dados sinalizam, através da narrativa das experiências das participantes, enquanto aprendizes, um forte referencial naquela figura:

- (4) Ana: (...) tive um professor que não era nativo, mas também falava bem. Tinha um inglês bom. (.) E tinha o australiano, tinha uma diferença entre ele e os professores que eram daqui. Ele era ótimo, nunca esqueço.
 Sandra: Sabe, eu tive um professor americano MARAVILHO::SO. Sabia muito, falava dema::is, (...) um inglês perfeito. Ninguém perdia a aula dele.
 Paula: Meu melhor professor da faculdade era inglês, eu adora::va. Por causa da fluência e do sotaque mesmo, é:: de uma região diferente da Inglaterra. Eu me sentia num filme, me sentia lá no país.
 (EN)

Embora Paula se sentisse “num filme” com o sotaque do professor, ela, Ana, e Sandra (que possuem diferentes concepções com relação à relevância, para o desenvolvimento de fluência, de se visitar ou mesmo morar no país que fala a língua em estudo), apresentam o que Silva (2005) denomina ideias ou convicções às quais aderimos em maior ou menor grau:

- (5) Ana: Ah:: morar no país é outra coisa, né? É fundamental, é a prova de fogo. Mas você tem que tá só com nativo, né? Se for pra essas escolas internacionais, mesmo lá no país, você tem uma mistura a mais, aí não.
 Sandra: Eu acho que passar um tempo no país ajuda demais na fluência! Se a pessoa puder ir. (...) Você convive, pega o sotaque, aprende cultura. Aprende a pensar na língua, né, porque aí você tem que ser rápido.
 Paula: Viajar é sempre bom, né? Conhecer os lugares, as pessoas, usar o que aprendeu no cursinho. Mas não acho que ajuda na fluência, sabe? Isso depende muito da pessoa. Tem gente que mora nos Estados Unidos dez anos e volta falando ma::l. (EN)

Em suma, um risco de se conceber fluência oral nessa perspectiva é que ela geralmente assume uma concepção de linguagem apenas enquanto “expressão do pensamento”, como denominam Doretto e Beloti (2011): a língua assim vista tem como função exteriorizar um pensamento, não necessariamente comunicar (a boa comunicação nesse viés é consciente e individual) ou interagir, e sua gramática é vista como um conjunto de regras a serem seguidas. O ensino (em que falar a LE é, metaforicamente, a “prova de fogo”) é geralmente pautado por atividades metalinguísticas para o domínio de estruturas, e a avaliação centra-se no “certo” ou “errado”.

Dessa forma, tendo discutido os dados coletados nas entrevistas no que dizem respeito à fluência como sinônimo de proficiência oral global, passo a discuti-los, na subseção seguinte, no tocante às concepções de fluência como beleza e uniformidade da fala.

4.1.2 *Fluência como beleza e uniformidade da fala*

Os dados coletados com as professoras Ester e Júlia sugerem que, diferentemente das concepções das professoras Ana, Sandra e Paula, tratadas na subseção 4.1.1, fluência oral, para Ester e Júlia, não é concebida como sinônimo de proficiência oral global, não indica domínio total da língua. Para Ester, a fluência oral, como descrita em Lennon (2000), é uma habilidade que varia conforme o assunto: “(...) o melhor jeito pra descobrir a fluência é abordar um assunto qualquer, claro que:: tem que ser um assunto que a pessoa conhece, né? E que você domine também, né? Como é que você vai falar de uma coisa que não conhece? Não dá”. Segundo Júlia, fluência é apenas ser capaz de se comunicar: “(...) não é falar tudo, nem é entender tudo, né? (...) essas regionalidades, eu acho que isso não é importante. O importante é que você se faça entender e entenda, assim, o geral (...) e você tem capacidade de se comunicar”.

Fluência oral também não se associa, pelo menos não de forma direta, à precisão gramatical, estando ligada apenas à manutenção do entendimento, à clareza dos enunciados, como se nota nos excertos a seguir:

- (6) Ester: (...) Muitos alunos são muito rígidos consigo mesmos, é:: têm vergonha de falar e errar, eles acham que têm que falar certo o tempo todo. (...) Eu digo a eles “Que bobagem, quem aprende uma outra língua erra”, não é? A gente erra em português. Isso faz parte da aprendizagem. (...) Nos Estados Unidos, muita gente fala o inglês que a gente chama é:: “dos guetos”, “*he don’t*”, que é aceitável. Não é gramatical / o professor não pode, mas o povo usa, ué, assim, não sendo erro crasso, que a gente não entende a frase.
Júlia: Saber gramática, saber estrutura (.) é importante, porque sem um básico, você não se comunica, né? Mas só falar corre::to não quer dizer que você é fluente, não. Acho que há um exagero para ser coreto. (EN)

No que tange à importância da correção gramatical, um depoimento de Ester vai ao encontro daquilo que Thompson (1992) afirma sobre nossas concepções terem uma relação interativa com nossas ações, permitindo serem reelaboradas de acordo

com o contexto em que se dão - e a partir de nossas experiências e reflexões (MUKAI; CONCEIÇÃO, 2012; SILVA, 2005):

- (7) No início, o curso de inglês que fiz quando ainda era criança era gramática pura. Depois mhm estudei (...) num ótimo curso (...), ah:: outra história, tinha o método do *communicative approach*. O aspecto cultural é MUITO MUITO MUITO importante. (...) Trabalhei também no aeroporto e convivi com muitos turistas. (...) E fui vendo, né, com o tempo, que a gente precisa é se comunicar bem, entender todos os sota::ques, falar com todo mundo, né? (EN)

Conforme evidencia-se nas entrevistas de Ester e Júlia, fluência oral, entretanto, relaciona-se fortemente à precisão na pronúncia, consubstanciando o que Koponem e Riggerbach (2000) classificam como um dos “significados históricos” de fluência - a harmonia, a cadência, o ritmo, a uniformidade na fala. Essa noção de beleza foi o aspecto mais enfatizado pelas duas participantes, ocorrendo em vários momentos das entrevistas, indo além do sotaque não-nativo:

- (8) Ester: Repetição é importante, pra treinar a pronúncia, mhm principalmente no início. Tem que falar direito, é:: tão bonito, né? (...) “Fale pouco, mas fale bem”, sempre digo aos alunos. “Faça os erres e os tês direitinho”. (...) Tem sites que você aprende a pronúncia, tira dúvida de como se fala. Morar num país que fala aquela língua também ajuda a ser fluente, você aprende a cultura, aprende a maneira que eles falam realmente.
Júlia: Falar fluentemente é você falar num ritmo que não seja:: lento demais (...) e que você tenha noção de entonação, saber ligar uma palavra na outra, (.) ter uma boa pronúncia. (...) A maioria dos professores mhm não tem noção da importância da entonação da língua, (...) deixam o menino falar estranho. E o inglês é tão lindo bem falado, né? As pessoas até perdoam os errinhos. (EN)

Além dos aspectos sonoros harmonizados, a fala fluente, na concepção de Ester e Júlia, apresenta continuidade e uma vasta extensão lexical, características que também, como se nota, relacionam-se a uniformidade e beleza:

- (9) Ester: Digo pros meninos mhm “Anotem num caderno o vocabulário novo, vai treinando, olhando, repetindo”. Pra ser fluente, tem que ter vocabulário, não adianta, senão fica falhando. (...) A fala fica quebrada, cheia de buracos.
Júlia: (...) Pronúncia errada, é:: entonação péssima, tá, e uma lentidão fora do normal, que mostra que a pessoa não tem vocabulário pra se expressar. Se não tem vocabulário, é um problema. (...) Na prova, não pode só perguntar “Você foi ao cinema ontem?”, “Fui.”, ué, tá perfeita sua fluência. Deixe ele falar pra ver o bloco todo, senão eu

não tenho noção da amplitude do vocabulário que você tem, a rapidez que você fala e como você pronuncia. (EN)

Além da concepção de que morar num país que fala a língua em estudo seja fundamental para a melhora da fluência oral, a narração das experiências de formação de Ester e Júlia indica um acentuado referencial da figura do falante nativo como modelo linguístico, particularmente com relação à pronúncia (não houve referências a erros gramaticais, por exemplo), um marcado resquício da importância que tinha – e acredito que ainda tenha, em menor grau - o ensino de pronúncia nas salas de aula de língua estrangeira, tão popular até a primeira metade do século XX (LIMA, 2009):

- (10) Ester: Eu tive vários professores marcantes. (...) Tinha (...) um filho de estrangeiros, ele falava mu::ito bem, não é? Falava li::ndo! Tinha uma pronúncia ótima, (...) aqueles erros anasalados. E ele viajava todos os anos para os Estados Unidos, ele era, os pais eram americanos. Então você puxa a vida do cara e “eu quero falar assim”. Júlia: Eu aprendi na metodologia da repetição, do qual sempre tinha um certo enfoque na gramática, (...) não gostava muito. Mas (...) no curso de preparação (...), o enfoque era na perfeição da sua pronúncia, mhm quanto mais parecido com o nativo, melhor, né? É:: isso era uma demonstração de competência linguística que você tinha. (EN)

Duas questões a serem pensadas quando se concebe fluência oral nessa perspectiva é, como argumentam Brown e Yule (1983), verificar até onde isso é importante para a aprendizagem dos alunos e se os objetivos desse ensino são coerentes com aquilo que os estudantes têm em vista, já que eles podem desejar ouvir e falar bem, mas manter sua própria identidade cultural, sentindo-se desmotivados ao serem instados a melhorar a pronúncia além de um certo ponto. Essa é uma postura ainda comum em muitas salas de aula de inglês que precisa ser repensada. É difícil desvincular-se do agir tradicional, como aponta Lima (2009, p. 77), mas o ensino de pronúncia precisa concebê-la como componente da comunicação: “O professor não deve ter medo de corrigir, pois há sim o que corrigir na pronúncia dos nossos alunos. A questão é o quê e em que medida”.

Tendo discutido, assim, os dados coletados nas entrevistas no que dizem respeito à fluência como sinônimo de beleza e uniformidade da fala, passo a discuti-los, na subseção seguinte, no tocante à concepção de fluência como instrumento para comunicação.

4.1.3 Fluência como instrumento para a comunicação

Pelo que os dados coletados por meio da entrevista com a professora Alice sugerem, o conceito de fluência oral de Alice encerra uma função de instrumento de comunicação. A professora mostrou-se categórica:

- (11) Fluência é parte da língua, é a parte principal. É para se comunicar bem, é a capacidade de se expressar, de compreender, de conseguir transmitir o que se pensa. (.) Cada um tem sua visão, mas, pra mim, fluência é isso tudo que a gente tá tendo, né, você tem a capacidade de formular uma pergunta e eu tenho a capacidade de usar meu pensamento e te responder. (EN)

As descrições que Alice faz de sua formação universitária sinalizam que sua concepção de fluência vai ao encontro daquela proposta por Lennon (2000) no que diz respeito à habilidade de traduzir um pensamento ou intenção comunicativa de modo lúcido e preciso:

- (12) Alice: Tive professores na universidade que foram exemplos negativos. Eu olhava pra pessoa e falava assim, “Meu deus, o que ele está falando?” (.) E o inglês nem era ruim.
 Pesquisador: O que é inglês ruim?
 Alice: Não era pronúncia, não, sabe? Mas não fazia sentido, meio desconexo, sabe? Sabe quando o inglês até que é bonito, mas não diz nada? Não fazia sentido ne::nhum. Tem que falar claro, né? Então não é fluente, né? Eu, pelo menos, acho que não. (EN)

Segundo Alice, são aspectos da fluência a observação do contexto e a capacidade de interagir:

- (13) O aluno começa a:: ficar fluente mesmo, é quando ele come::ça a observar o contexto, e isso a gente só compreende com a prática, né? Saber como falar com o outro, sabe? Por isso que sou muito a favor das aulas presenciais, não adianta, a::i!, aula na internet com o melhor método. Tem que interagir. (...) Curso de escrita você pode fazer na internet. De vocabulário você pode fazer na internet. (...) Essa parte presencial, do contato humano, de debater, dar opinião. Você (.) ensina e aprende também, sabe? (EN)

Sua caracterização das atividades de sala de aula indica envolver uma visão de comunicação que reflete em grande medida o conceito de Almeida Filho (2013), para quem comunicação é um processo de interação social que ocorre com sujeitos históricos e que vai além do processo linguístico, exigindo percepção de situação de uso e outros conhecimentos culturais. Além disso, evidencia-se uma intenção de uso

da língua como prática social (QUEVEDO-CAMARGO, 2014), como se nota no excerto a seguir:

- (14) Eu gosto de trabalhar a parte oral, principalmente, que é a parte comunicativa. Ilustro a aula, (...) coloco um tema, *abortion*, que tá muito polêmico com essa:: essa decisão do STF. To::do mundo tem alguma coisa a dizer. Todo mundo tem voz. É um estímulo, tá acontecendo, né?, “Você concorda com isso?”, “E você?”, todo mundo fala, até os tímidos. (...) Estimula o aluno a ter conhecimento crítico, porque você não tá formando alguém que só está aprendendo uma língua, você forma um cidadão também. (EN)

De modo semelhante às professoras Ester e Júlia, Alice afirma não associar fluência oral à precisão gramatical. Para ela, “O erro não é um problema, o erro é uma variação. Se ele não atrapalha a comunicação, sem problema. A ideia é se comunicar bem”. Do mesmo modo, a extensão lexical também é relativa: “Olha, vocabulário, a gente vai estudando. Eu sempre explico que não precisa saber todas as palavras. “Você sabe todas as palavras do português?”, “Não, não sei”, “Então”. E propõe, na falta de conhecimento linguístico, que se lance mão de habilidades estratégicas (BACHMAN, 1990):

- (15) Se não sabe, tente descobrir pelo contexto, vai sondando o assunto, a pessoa. É assim que vai ficando fluente. Dá pra falar e entender sem saber a língua toda, né? Se não lembra::r, sei lá, uma palavra, u::sa sinônimo, fala diferente, dá uma pista que não tá entendendo, (.) usa linguagem corporal, *body language*. (EN)

Alice argumenta que a fluência oral requer prática, daí a necessidade de se rever o espaço destinado a ela no planejamento de ensino:

- (16) Bom, eu acredito que a gente tem que ter uma reformulação no nosso planejamento escolar, com mais tempo pra:: desenvolver programas de fluência, falar mais, porque (.) nós temos um tempo reduzido de sala de aula e temos que dar a gramática, a:: escrita, o vocabulário, né, a correção do dever, então assim, é muito pouco tempo pra habilidade que precisa de mais tempo. E por ma::is que o aluno desenvolva ali, naquele curso de três, quatro anos, nem sempre ele vai ter a fluência. (EN)

Na sua concepção, fluência é um conceito pessoal. Alice, a única das seis entrevistadas que não se referiu à dificuldade em conceituar fluência oral, foi específica e direta no seu conceito, mas, após fazê-lo, chamou a atenção para o que

havia nele de subjetivo: “Muita gente fala isso ou aquilo, né, mas (.) acho que cada um tem sua visão. Sempre trabalhei com fluência assim”.

Duas concepções bastante específicas com relação à fluência também foram sugeridas pelas suas afirmações. A primeira é a crença de que todas as atividades relacionadas à língua levam à fluência oral:

- (17) Tudo é importante pra quem quer ser fluente. Tem que mexer com o inglês. É ouvir música, traduzir, fazer dever de casa, (.) ler. Mas os meninos não leem, né, nem revista. (+) Por isso que eu gosto de:: de:: sites e exercícios extras, muitos, você aprende a língua e / inclui tudo, tem mil exercícios. (.) Sempre que posso trago exercícios extras, já deixo cópias prontas no meu armário. (EN)

A segunda concepção é a crença de que ser fluente depende do comprometimento do aluno, e que a aula só indica os caminhos. O aluno é quem assume a responsabilidade de tornar-se fluente em inglês:

- (18) Isso demanda um trabalho eno::rme do aluno. Se ele não tiver vontade de fazer e realmente correr atrás, ele não vai conseguir, não. Ele tem que tomar essa decisão e ir em frente. A aula de inglês só indica o caminho, né? (.) Muitos têm falta de interesse, aí / falta de comprometimento é o que mais atrapalha quem quer ser fluente. (EN)

E seu conceito de fluência, embora em sua maior parte se sustente em aspectos comunicacionais, como em Richards (2006), referindo-se a comunicação contínua apesar das limitações da CC, inclui também características fonológicas. Nos dados, não há referências diretas ao falante nativo como modelo linguístico a ser seguido, mas as interferências da L1, para Alice, sinalizam disfluências:

- (19) [...] Ninguém tem que ficar falando como gringo, não. Nem tem que copiar ninguém, não é isso. Mas (.) Principalmente é::, vamos supor, se (.), muitos alunos têm a mania de falar como fala em português, “becausi:: ui are gowim to:: é:: denci::”. Isso não é fluente. É:: ele tenta trazer o que ele quer se expressar só que baseado no português e tenta traduzir tudo ao pé da letra, tenta se expressar com os trejeitos do português, ele tenta puxar muito pela língua mãe. Não são erros gramaticais, né? (...) Ficam ten/ puxando os trejeitos, e regionalismos do português. É mu::ito comum. E eu sempre bato na tecla com os alunos, “parem de falar como vocês falam português”. (EN)

Com relação à utilidade que todas as atividades teriam no desenvolvimento de fluência, Wood (2001) argumenta que, embora possam contribuir para a aprendizagem da língua como um todo, nem todas levam à fluência oral: para o autor,

são irrelevantes, por exemplo, os exercícios gramaticais mecânicos; a leitura, nesse aspecto, também é um insumo fraco se considerado especificamente para melhoria da fluência oral, e as atividades escritas também ajudam pouco: escrever é caracterizado por um maior grau de construção de períodos e integração de orações, o que ocorre de modo diferente na fala natural.

Com relação às características fonológicas, é preciso ter em mente que o inglês, especialmente se usado como língua internacional, apresenta diferentes variantes nas diversas regiões do mundo e situações em que é falado. Tenho a mesma opinião de Ramos (2009, p. 55) quando argumenta que é “preciso refletir até que ponto as interferências e transferências fonológicas que nossos alunos demonstram, efetivamente, constituem um impedimento à comunicação”. É necessário lembrar ainda, como continua a autora, que a produção fonológica em língua inglesa é tarefa das mais complexas.

Apresentei, nesta subseção, uma análise dos dados coletados por meio de entrevistas no que dizem respeito à fluência oral concebida como instrumento para comunicação. Passo a explorar, na seção seguinte, como as concepções da professora Alice sobre fluência, nessa perspectiva de instrumento para comunicação, influenciaram suas práticas de sala de aula, incluindo a avaliação da aprendizagem, no que tange à oralidade dos alunos.

4.2 As concepções de fluência oral, a aula e a avaliação

Os dados coletados por meio da entrevista e da observação/gravação das aulas, incluindo a aplicação das atividades para avaliação da oralidade, sugerem a influência, de diferentes maneiras, das concepções de fluência oral da professora Alice sobre seu ensino e sobre a avaliação oral da sua turma, especificamente avaliação de fluência oral.

De modo geral, no transcorrer das aulas observadas nessa turma de nível 3D (entre 30 de agosto e 01 de novembro de 2016) – e em grande parte dos momentos de avaliação - a relação estabelecida entre a professora e os alunos mostrou-se bastante amigável e tranquila. Apesar da minha presença e do fato de Alice ser uma professora novata nessa turma (os alunos, em sua maioria, já se conheciam do semestre anterior), acredito que a linguagem descontraída e muitas vezes divertida

da professora permitiu manter um clima de amizade, informalidade e união na sala de aula.

A concepção de fluência que a professora afirma ter enquanto ferramenta para se comunicar bem e se expressar (EN11) evidencia-se, num primeiro momento, no uso que ela própria faz da língua, tanto no desenvolvimento de aspectos pedagógicos em si como no trato com a turma: de voz firme, clara e alta, a professora Alice se faz entender com facilidade, explica repetidas vezes, refaz o discurso, adapta a língua quando é necessário (alguns alunos apresentam sérias dificuldades na produção oral do inglês); também fala com todos os alunos, envolvendo-os, seja qual for o assunto tratado, e dá chance para que falem, estando sempre disponível a ouvir e responder. O canal de comunicação entre professora e alunos demonstrou estar sempre aberto.

Num segundo momento, entretanto, essa concepção de fluência enquanto instrumento de expressão não revelou relacionar-se aos objetivos da aula (e de modo mais amplo, do ensino): embora demonstre um alto comando da língua inglesa e tenha muita facilidade de expressão nesse idioma, pelo que se mostrou bastante admirada pelos alunos, a professora Alice usou a língua portuguesa numa parte considerável do tempo durante as aulas, mostrando-se também flexível com a produção oral dos alunos na língua em estudo: protestava moderadamente, “*Speak English, guys!*”, mas responder em inglês ou português me pareceu ser escolha do aluno. Um exemplo é o trecho a seguir, coletado no dia 13 de setembro:

- (20) Alice: People, do you remember we have a quiz today, right?
 Aluno A: Today, teacher? Eu nem sabia!
 Alice: Of course you know! I told you last week, units nine and ten.
 Aluno A: Verdade. É o testinho, né? Nossa, mhm, tinha esquecido.
 Alice: Ah, mas você tá preparado, não falta, fez todos os exercícios, right? (OA)

Acredito que, se a língua inglesa é avaliada na vertente oral pela escola (e fluência é um dos itens observados), inclusive como um dos requisitos para que o aluno seja aprovado ou não para o semestre seguinte, entendo que usar a língua e chamar a atenção para seu uso na sala seja uma responsabilidade do professor – e que deve ser dividida com os alunos. Essa é uma das formas de se harmonizar aquilo que se ensina com o que se avalia (SCARAMUCCI, 2006).

Como previsto para as turmas do curso regular de inglês, dois momentos do 1º bimestre letivo, que compreendeu de 23 de agosto a 11 de outubro de 2016, foram

destinados, nessa turma de nível 3D, à avaliação oral, constituída da prova oral propriamente dita – uma entrevista que ocorreu em 04 de outubro, feita pela professora com os alunos, que eram entrevistados em duplas – e da apresentação oral do projeto bimestral, elaborada individualmente pelos alunos, a partir de um tema previamente proposto pela professora, e apresentada para a turma, o que ocorreu em 11 de outubro.

Ambos os instrumentos de avaliação foram baseados em atividades orais que focalizam aspectos mais comunicativos, refletindo a proposta da escola apresentada em seu projeto político-pedagógico. A prova oral, disponível para o professor em arquivo no computador da sala de aula, e que na ocasião foi projetada no quadro, continha 28 perguntas mais amplas, baseadas nos assuntos abordados nas unidades do livro didático (LD) utilizadas em sala (no caso, unidades 9 a 11), conforme o programa. Alguns exemplos dessas perguntas são: *“Do you get along with all your classmates? Why (not)?”*, *“In your opinion, what will computers do a hundred years from now?”*, *“How can a student get better grades?”* ou ainda *“What’s one important thing you had already done by the time you were fifteen?”*.

Além dessas perguntas, havia seis situações propostas, também baseadas no conteúdo previsto no manual, para serem debatidas entre as duplas, cabendo ao professor escolher tanto as perguntas quanto as situações a serem aplicadas a cada dupla entrevistada. Exemplos das situações propostas são: *“Student A and B discuss about the future. What do you think it will be like? You may talk about education, transportation, health and work”* e *“Student A and B choose a band or a musical event that had an impact on you and discuss the questions: What was the band or musical event? When did it happen? What was the immediate effect on you? Why? How is life different now?”*. A cada dupla de alunos era dado, além da chance de escolher uma outra situação que não aquela primeiramente sugerida, um tempo para preparação, algo em torno de cinco minutos.

O projeto oral, por sua vez, baseou-se em um tema previamente definido pela professora e comunicado à turma três semanas antes: na ocasião, tratou-se de *“Talk about something you regret”*, um dos assuntos apresentados na unidade 11 do LD. Os alunos poderiam falar por cinco minutos, utilizando, caso quisessem, o computador da sala e o projetor.

A descontração da professora Alice no dia a dia da sala de aula, porém, não significou abrandamento ou flexibilização de seus julgamentos durante a avaliação oral. Um dos quesitos com relação ao qual ela demonstrou especial exigência foi a clareza na fala dos alunos, o que entendo como um reflexo da sua concepção de fluência oral como “falar claro”, como exposto em sua entrevista (EN12). O trecho a seguir, referente à avaliação de uma das duplas de alunos na prova oral, ilustra essa postura:

- (21) Aluno B: I (.) I went to:: see a show in Mané Garrincha bu::t I didn't watch. (.) I and my friends. I had four tickets (.) at home, bu::t I phone my brother just after the show.
 Alice: I don't understand. Your brother?
 Aluno B: My brother (+) to (*) give me the tickets.
 Alice: Where were the tickets? I don't understand. Can you repeat? (.)
 Você viu o show ou não?
 Aluno C: Ele esqueceu os ingressos, professora.
 Aluno A: Yes.
 Alice: So say it: I forgot the tickets at home. Repita, senão não dá pra entender. (OA)

Durante a prova, a professora demonstrou, contrariamente ao que ocorre nas aulas, uma manifestada seriedade e uma certa impaciência com as falas mais truncadas, com os alunos que apresentaram maior dificuldade de expressão, o que ocorreu com três das oito duplas avaliadas. Um dos raros momentos em que houve alguns instantes de silêncio e um certo constrangimento, possivelmente pela minha presença. A acolhida aos alunos com uma fala mais clara e compreensível era visivelmente mais amistosa: o aluno mais velho da turma, com 25 anos de idade, estudante de Letras e admirado pela turma pelo seu desempenho oral na língua inglesa, foi recebido com sorrisos. Durante a troca de duplas, a professora comentou:

- (22) Os meninos são ótimos, mas alguns nem sei como chegaram no 3D, não conseguem falar, a gente nem entende, tem que fazer um esforço. (.) A gente precisa/ um trabalho sério nessa escola. Viu que nem é gramática? É na hora de falar mesmo, fluência ruim. Precisamos rever isso, sabia? (OA)

Compreendo que, embora os alunos apresentem dificuldades e precisem estar preparados para enfrentar em sua vida situações de avaliação formal, é preciso analisar em qual sentido atitudes assim são positivas: favorecem uma visão de avaliação enquanto mecanismo de inclusão ou exclusão, realçando, como aponta

Scaramucci (1997), o clima de desconfiança e autoritarismo que acompanham as “provas” no nosso sistema educacional.

Nesse mesmo dia de avaliação, outro traço das concepções da professora sobre fluência oral indicou refletir na sua ação: o fato de que, no seu conceito, as interferências do português na pronúncia do inglês revelam disfluências (EN 19). Dois estudantes, formando a penúltima dupla a ser entrevistada, apresentaram uma acentuada dificuldade na pronúncia de algumas palavras (como nas terminações de “*time*”, “*broke up*”, “*needed*” e “*last*”), reproduzindo sons semelhantes aos da língua portuguesa: [brouki], [nidedi], [lesti]. Embora se comunicassem bem, tendo respondido o que era perguntado e cometendo poucos desvios gramaticais com relação ao padrão da língua, com um desempenho superior ao de outros alunos (e que tiveram melhor pontuação), acredito que o peso atribuído ao aspecto fonológico tenha prejudicado suas notas: de um total de 2.0 pontos, valor da prova, atingiram 1.2 e 1.3. Antes que os alunos deixassem a sala, a professora pronunciou - e pediu que os meninos repetissem com ela - várias palavras que, no seu ver, representavam uma falha, marcando bem as suas terminações (“*have*”, “*done*”, “*talkative*”, “*did*”, entre outras), fez sugestões de estudos e se mostrou disponível para ajudar, um comportamento seu recorrente durante as aulas:

- (23) Meninos, vocês estão bem, no geral, vão bem. Ma::s é preciso praticar mais, tá? Melhorar o jeitinho de falar, ouvir o CD do livro, baixar músicas pra ficar ouvindo e cantando junto, as músicas que vocês gostam mesmo, ouvir/ prestar atenção nas músicas, tem muita coisa que dá pra usar na internet. Se tiver dúvida, traz pra sala, pergunta, pede ajuda, viu? (.) Ok? (OA)

Além de ser importante considerar até que ponto as interferências da L1 atrapalham a comunicação, concordo com Ramos (2009) quando afirma que é muito difícil evitar que os alunos pronunciem as palavras da LE como se fossem do português: a grande maioria só conhece aspectos do seu próprio idioma, aprendido, geralmente, com bastante dificuldade. Para essa autora, a interferência é inevitável, particularmente quando se trata de alunos que foram pouco ou nunca expostos à língua inglesa.

O modo como a professora participante desta pesquisa agiu na avaliação dessa dupla de alunos, em concordância com aquilo que concebe como o correto, é um

exemplo da forte relação que Ponte (1992) declara existir entre nossas concepções e nossas ações: concepções *ativas*, que informam a prática.

A forma como a dupla foi pontuada pelo seu desempenho, em que um dos aspectos da LE teve um peso desproporcional em relação aos demais, chama atenção para outros elementos importantes a serem considerados na avaliação, entre eles os critérios a serem observados. Em nenhum momento das aulas observadas ou mesmo da prova, foi mencionado na turma o que estava especificamente em julgamento ou qual aspecto da fala - ou *disfluência* – teria maior peso, o que representa um ponto em que pensar. Afinal, a divulgação de critérios claros, precisos, relevantes e coerentes com as habilidades que se quer medir é um dos passos para se reduzir a subjetividade nos testes de desempenho (FORTES; ZILLES, 2009). A correção da prova aqui comentada também não foi orientada por uma escala de referência: embora a coordenação da escola tenha à disposição uma escala global do QEQR, com descritores para os vários níveis, e uma ficha a ser preenchida pelo professor (com tabelas referentes a gramática, vocabulário, pronúncia, fluência, interação e cumprimento da tarefa), elas não foram utilizadas. Com relação à ficha, a professora, que fez suas anotações em uma agenda pessoal, disse: “Acho mais fácil somar a nota de cada item de cabeça. Fico perdida quando tenho que escrever cada um e prestar atenção no aluno”.

Tanto a prova quanto o projeto oral bimestral são exemplos da não observância de critérios de avaliação. Na aplicação da prova, alguns alunos responderam a cinco perguntas; outros, seis; ainda outros, três. Uma concepção da professora da turma, revelada durante uma troca de duplas, sinaliza ser o que a orienta nessa postura: para Alice, fluência é algo que se identifica rápido (entendo, assim, que a prova não precisa ser igualmente aplicada a todos os alunos se os seus desempenhos já forem conhecidos pelo professor), como é sugerido no seguinte trecho:

- (24) Não tem necessidade de ficar perguntando se a gente já conhece o aluno, né? A gente já conhece o inglês dos meninos das aulas, tem que ganhar tempo, tem dezoito/ dezessete alunos. (.) Os que são fluentes a gente vê logo. Você, que tá pesquisando isso, já sabe, né?
(OA)

Destaca-se aqui, por um lado, o papel do contexto na relação entre as concepções dos professores e suas ações (PONTE, 1992): turmas cheias são, sim, um dos fatores negativos para a qualidade do trabalho docente, como apontado por

Almeida Filho (2011). Por outro lado, a questão é saber até que ponto, nessa concepção de fluência, os resultados da avaliação oral são confiáveis, já que a confiabilidade de um teste se relaciona, também, ao fato de todos os alunos terem condições iguais de serem avaliados e sob os mesmos critérios (HUGHES, 2003).

É importante colocar que a apresentação do projeto oral, com relação aos critérios adotados, encerrou outras duas ocorrências questionáveis. A primeira refere-se ao fato de um dos alunos, que faltou a várias aulas e nunca pareceu estar preparado para a aula, chegar atrasado, informar-se do assunto rapidamente e apresentar: ainda que demonstrasse um desempenho acima da média da turma na língua, saiu completamente do tema proposto, mas foi avaliado como os demais – e recebeu a nota 1.2 do total de 1.5. A segunda refere-se à aluna que, embora não tenha conseguido manter a apresentação falando na LE (no trecho a seguir), teve atribuída ao seu trabalho a nota 1.0:

- (25) Aluna D: *I don't (.) know (.) knew the day of the test and (.) and (.)*
 Como é “devia”?
 Alice: “Should”? “Should have”? *Speak English.*
 Aluna D: *I should (.) should talk (.) to: my friends of the school. But I (.) didn't had/ didn't ha::ve the number.* Não consigo, teacher.
 Alice: *You can. Try it. Let's go.*
 Aluna D: Não consigo, teacher. Tentei falar com eles, mas não tinha gravado nenhum celular. E aí não fiz a prova.
 Alice: *Is that all? Só isso?*
 Aluna D: Yes. É uma coisa que me arrependo. (OA)

Ainda sobre a confiabilidade dos testes, Fortes e Zilles (2009) lembram que ela também depende da minimização da influência de fatores externos. Assim, acredito ser questionável, por exemplo, o resultado da avaliação de um dos alunos que, não podendo apresentar o projeto oral no dia 11 de outubro, teve a permissão da professora para apresentar no dia 18 de outubro (último dia possível para a inclusão dessa nota no diário, devido à data de encerramento do bimestre escolar). E o fez durante um rápido intervalo da turma: não pôde usar nem o computador nem o projetor, que já estavam sendo usados pela professora, inclusive com atividades projetadas; não teve os colegas assistindo como plateia participante (apenas eu e a professora); resumiu o que foi possível e falou cerca de três minutos, sob um barulho ensurdecador no corredor em momento de intervalo (e de chegada e saída de outras turmas), apesar da porta fechada, e sendo interrompido duas vezes por colegas que entraram para apanhar livros em suas mochilas.

Analisando esse fato e novamente o contexto em que ele ocorreu, não há como discordar de Luckesi (2005) quando argumenta que a valorização da nota pelo sistema escolar – e conseqüentemente pelos professores, alunos e toda a comunidade que dele faz parte – parece superar a valorização da qualidade da avaliação, constituindo o que esse autor denomina de “pedagogia do exame”, a pedagogia que, frente ao tamanho espaço que a avaliação da aprendizagem ganhou nos processos de ensino, passou a direcionar as práticas educativas:

[...] todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas” [...] o que importa é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2005, p. 17-18).

É preciso notar que, à parte as questões relativas à confiabilidade envolvidas na apresentação do projeto oral, essa foi uma das atividades orais que, pelo seu tema (“arrepentimentos”), mais motivaram a turma em todas as aulas observadas; a meu ver, uma acertada escolha da professora Alice, já que a proposta do projeto oral bimestral é de livre escolha dos docentes, não da coordenação da escola. No dia 27 de setembro, duas semanas anteriores à apresentação do projeto, a professora se atrasou cerca de 15 minutos, e os alunos aproveitaram esse tempo para checar, entre si, o andamento dos trabalhos dos colegas. A essa altura do bimestre, minha presença não pareceu inibir as histórias e as risadas, cada um querendo contar ao colega decisões ou situações embaraçosas ou engraçadas de que se arrependiam, com cerca de metade da turma falando em inglês. Um exemplo de conteúdo que Klippel (1984) define como interessante e motivador para a turma, permitindo aos alunos sair do trivial e falar das próprias experiências.

A falta de critérios definidos nos dois momentos de avaliação oral dessa turma de 3D também destaca outro aspecto importante da avaliação: o construto a ser avaliado. Afinal, como pontua Scaramucci (2006), a ausência de uma reflexão sobre ele gera grande parte das dificuldades que o professor encontra no seu caminho como avaliador. Não ficou claro, nem na prova nem no projeto, o que estava sendo avaliado, que conceito de língua ou produção oral (ou mesmo “fluência”), estava em julgamento. Antes do início das apresentações do projeto, houve apenas uma observação da professora:

- (26) Pessoal, vamos começar? Dá tempo de todo mundo apresentar, não precisa correr. (.) Quem quiser apresentar aí do seu lugar, sem problema. Quem quiser vir aqui pra frente também. O computador tá pronto, se quiser. (.) Não precisa ficar nervoso, senão vai esquecer o que preparou. Fale normal, sem correr, pronuncie direitinho, como vocês fazem na aula. Vamos? (OA)

A esse respeito, após sua apresentação do projeto, enquanto um outro aluno preparava o computador para a próxima apresentação, um dos alunos, sentado próximo a mim no canto da sala, comentou comigo:

- (27) Aluno E: É mais fácil apresentar pra essa professora. Se fosse o professor do semestre passado, ia ser fogo.
 Pesquisador: Por que ia ser fogo?
 Aluno E: Certeza que ele ia pedir pra gente usar “*should have*”³⁹. (.) A gente tinha que usar tudo que a gente estudou no livro, senão perdia ponto. Ele não perdoava. (OA)

A concepção de fluência enquanto “fala clara” orienta o trabalho em sala, assim como a concepção da professora Alice de que fluência não é precisão gramatical: não houve indícios, nos dados coletados, de cobrança gramatical nas avaliações orais ou de pontuação baseada em desvios de estrutura gramatical. Entretanto, não é explícito o construto que embasa sua avaliação. Embora tenha afirmado que fluência é a capacidade de expressar e conseguir transmitir o que se pensa, também alega que, no tocante à fluência oral, “cada um tem sua visão” (EN 11), constituindo o que Freed (2000) denomina de construto pessoal do professor.

Um risco de avaliar o desempenho oral dos alunos baseando-se num construto pessoal é a possibilidade de agir conforme nossas intuições⁴⁰, em concordância com nossa formação natural como professores, sem respaldo técnico, de acordo com aquilo que acreditamos ser o mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Almeida Filho (2011, p. 18),

[...] nossa formação natural como professores, desaguada numa competência implícita, nasce da nossa construção como pessoas

³⁹ Conteúdo gramatical constante na unidade 11 do LD e que foi um dos itens avaliados na prova escrita do 1º bimestre, realizada na semana anterior.

⁴⁰ Segundo o Glossário de Linguística Aplicada – GLOSSA-LA, uma intuição é um “Tipo de conhecimento informal que surge na mente do professor e do aluno de língua, ou ainda de um terceiro agente ao qual se recorre para agir de maneira imediata no esforço de aprender ou ensinar línguas ou para posicionar-se sobre estes processos. A intuição é uma fonte perene de ideias sobre ensinar e aprender línguas. Possui relação com base de conhecimentos anteriormente construída na vida vivida de modo a conferir qualidade distinta ao que se intui”. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br>>. Último acesso em: 30 jan. 2018.

sociais a partir das vidas que já vivemos e que estamos a viver. Dessa perspectiva, ela é espontânea, pessoal, implícita e singular. [...] são feitas essas formações básicas espontâneas de percepções, crenças, intuições e memórias (todas de estofo implícito) [...]

Além de relacionar-se com a confiabilidade do instrumento avaliativo, o construto associa-se também à sua validade, ao fato de as inferências baseadas nas notas dos alunos serem, entre outras coisas, significativas, apropriadas ao contexto e justas (QUEVEDO-CAMARGO, 2011). A apresentação do projeto oral da turma exemplifica uma fonte de ameaça à validade do teste, a sub-representação do construto (SCARAMUCCI, 2011): uma das primeiras alunas a apresentar leu, com bastante dificuldade, tudo o que havia preparado no caderno, ao invés de falar. Não houve perguntas da turma. Apesar dos protestos da professora, que ocorreram após a apresentação, a aluna teve quase 60% da nota total, isto é, 0.8.

A ameaça à validade do teste, nessa avaliação do projeto oral, também se deu com relação ao conteúdo (McNAMARA, 2000), em duas ocorrências: tanto nesse caso da aluna que leu sua apresentação, quanto no caso da aluna que terminou a apresentação do trabalho em português (OA24), não em inglês. É questionável até onde essas amostras de conteúdo avaliado constituem uma base confiável para o que se infere a partir do desempenho das alunas.

Uma questão a ser pensada também, quando se concebe fluência oral como “parte da língua” (EN11), como a professora Alice, é assegurar que esse conceito perdure por todo o processo de ensino-aprendizagem, não apenas na avaliação, quando esse “componente” é avaliado. Ou melhor, é preciso que o instrumento avaliativo se pareça com o ensino implementado (ALMEIDA FILHO, 2015). Embora a avaliação oral da turma, nos dois eventos, tivesse requerido que os alunos *falassem*, das vinte aulas observadas poucos foram os momentos que privilegiaram a língua com funções outras que não estudos de estruturas gramaticais ou correção de exercícios escritos que envolvem pouca – ou nenhuma – prática oral do inglês.

Quatro lições do livro didático (LD), *Interchange* (2013), livro 3, foram desenvolvidas nesse período de observação: unidades 09, 10, 11 e 12, conforme previstas no programa da escola, prevendo uma média de três aulas para cada lição. A estrutura das unidades é bastante semelhante: são divididas em dois ciclos; cada ciclo trata de um tema específico, que se desenvolve em uma pequena leitura de

introdução e aquecimento (*warm-up*), uma amostra de conversação, um quadro de gramática e respectivos exercícios, exercícios do vocabulário envolvido, uma atividade de escuta (*listening*), tópicos propostos para discussão, um quadro de pronúncia, uma sugestão de produção escrita. O segundo ciclo se encerra com um texto de meia página para leitura e exercícios de compreensão.

No final da aula do dia 06 de setembro, Alice declarou não gostar do livro:

- (28) Acho que tem melhores, sabe? Teria que ser um método (+) Acho que tem pouca, é:: (.) como é que vou dizer::, pouca atividade que suscite no aluno a vontade de falar. Sabe, não é interessante, umas coisas meio batidinhas. Tem coisas mais modernas, mais atuais por aí. (OA)

As aulas analisadas nesta pesquisa, entretanto, com exceção dos dias específicos para avaliação, como vimos, dias 04 e 11 de outubro (a prova escrita ocorreu no segundo tempo de aula do dia 04, após a prova oral), tiveram sua estrutura baseada no LD. As lições foram desenvolvidas de modo muito semelhante: a professora seguiu página por página, com as lições projetadas no quadro. Alguns exercícios, para economia do tempo e cumprimento do programa, eram saltados, como os de *writing* (redações) e *group work* (atividades orais a serem desenvolvidas em grupos). As atividades com foco na produção oral (*speaking*), quando feitas, envolviam poucos alunos e não duravam mais que cinco minutos, geralmente usadas como aquecimento para introdução de algum assunto da lição. Embora o material didático completo contenha outros componentes para a sala de aula, como DVD (com histórias e jogos) e caderno de exercícios *on-line*, foram utilizados apenas o LD e o caderno de exercícios (*workbook*).

Uma concepção da professora participante que considero uma grande influência na aula – e na avaliação oral dos alunos - é a de que todas as atividades relacionadas à língua levam à fluência (EN17). Assim, não houve, nas aulas observadas, uma seleção das atividades para diferentes propósitos, mas a predominância dos exercícios do manual didático a ser seguido – em sua maioria, gramaticais e de vocabulário. Segundo Almeida Filho (2011, p. 83), “não há interface entre uma pessoa adquirir a capacidade de uso fluente de uma nova língua e ela ter sido ensinada pelas partes de sua gramática antes”. Não houve prática da oralidade, nem mesmo “treino” do tipo de atividade que é cobrada na prova oral - como

recomendam Brown e Yule (1983) e Quevedo-Camargo (2014) -, o que, no meu entendimento, deixa os alunos em séria desvantagem.

Além de dois vídeos musicais, assistidos nos dez minutos finais das aulas de 06 de setembro e 18 de outubro, um momento apenas foi dedicado à prática oral e atividades de fluência. Com duração de cerca de vinte minutos, ocorreu no dia 30 de agosto, primeira aula observada, quando houve uma discussão proposta pelo próprio livro (unidade 9) sobre eventos históricos que tiveram impacto no país. O clima político de então – e o modo como a professora introduziu o tema, reagiu aos comentários e instigou a participação dos alunos com perguntas como “E você, o que acha? Ainda não disse nada!” ou “Você concorda com isso também?” - motivou a participação de todos. Problemas com estrutura, pronúncia e uso de vocabulário adequado eram resolvidos apenas quando os alunos solicitavam, o que a professora fazia escrevendo no quadro. Um exemplo de como o livro didático pode ser usado como suporte para o desenvolvimento de fluência e a melhora do desempenho oral, como aponta Klippel (1984, p. 5):

Os exercícios tradicionais de livros didáticos [...] não criam, necessariamente, um vínculo entre os alunos e a língua estrangeira de um modo com o qual os alunos se identificam. Atividades significativas em um nível mais pessoal podem ser um passo em direção a essa identificação, o que melhora o desempenho e gera interesse.⁴¹

É importante salientar que a escola trabalha com a recuperação processual dos conteúdos do programa. Assim, no dia 11 de outubro, uma semana após as avaliações oral e escrita, as provas escritas foram devolvidas aos alunos e corrigidas com eles, quando tiveram a oportunidade de tirar dúvidas e refazer questões sob a supervisão da professora. Quanto às avaliações orais, porém, não houve *feedback*. Acredito que se perdeu a chance de se discutir abertamente de que maneira os alunos estão desenvolvendo a fluência em LE, o que permitiria rever com a turma objetivos e metas, uma das funções da avaliação da aprendizagem (OLIVEIRA, 2002). Além disso, penso que a avaliação da produção oral deve ser vista também como um processo,

⁴¹ *Traditional textbook exercises [...] do not as a rule forge a link between the learners and the foreign language in such a way that the learners identify with. Meaningful activities on a personal level can be a step towards this identification, which improves performance and generates interest.*

em que muito se beneficiaria se vista sob a ótica da avaliação formativa (HUGHES, 2003).

E, finalmente, outra concepção da professora Alice que acredito interferir no andamento de suas aulas e, conseqüentemente, na avaliação da turma é aquela em que ser fluente depende do comprometimento do aluno e que a aula só indica a direção (EN18). Essa concepção se reflete no modo como a prática se deu em vários momentos nas aulas observadas, entre esses, delegar ao aluno a responsabilidade de praticar a língua fora da escola, como se isso fosse possível para todos; indicar como dever de casa extra ouvir o CD do livro (que a maioria dos alunos não possui) ou navegar em sites de pronúncia; permitir o livre uso de português durante as aulas de inglês, atividade irrelevante para quem estuda e deseja falar um novo idioma fluentemente, deixando, enquanto professor, de “contribuir como modelo e motivador de interações significativas em LE” (CONSOLO, 2004, p. 266); privilegiar, mesmo quando se tem a escolha de atividades que contribuam para a CC do aluno, o uso do LD adotado, que tem seus próprios objetivos e visão de linguagem e que acaba por determinar o ensino e a avaliação (SCARAMUCCI, 2006). Aprender depende do comprometimento do aluno, mas a aula não pode só indicar a direção: acredito que a aula seja, além de momento de aprendizagem, prática; é, para muitos alunos, especialmente na rede pública de ensino, uma das poucas possibilidades de utilização da LE e situação de exposição a ela (RAMOS, 2009).

Apresentei, nesta seção, com base na análise dos dados coletados, como as concepções de fluência oral de uma das participantes da pesquisa, professora Alice, se relacionam com as suas práticas de sala de aula e a avaliação da produção oral dos seus alunos. Faço, a seguir, uma síntese deste capítulo 4.

Síntese do capítulo

Neste capítulo de análise e discussão dos dados, busquei atingir os objetivos específicos desta pesquisa por meio da triangulação dos dados oriundos dos três instrumentos de coletas utilizados. Assim, identifiquei as concepções de fluência oral das participantes; observei as aulas de uma das participantes para analisar como ela se vale dessas concepções para atingir seus objetivos de ensino; e analisei a relação entre essas concepções e o ensino e a avaliação oral da aprendizagem dos alunos. A seguir, apresento minhas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo espera contribuir com o ensino de inglês – assim como o ensino de LE, de modo geral – ao tentar mostrar como as concepções do professor no tocante aos conhecimentos que ele utiliza na sua prática podem influenciar seu trabalho, a aprendizagem dos alunos, a avaliação e, em maior escala, todo o ensino de línguas, devido ao poder que detêm, em diferentes maneiras e medidas, de gerar ou favorecer culturas e posicionamentos que nem sempre amparam o ensino de LE (e a avaliação como parte dele) como deve ser hoje: tendo a comunicação como “estofa básico das aulas” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 86), ocupando o centro do processo e atribuindo sentido à língua (viva) que se estuda.

Ao investigar que concepções de fluência oral as professoras de inglês de um CIL possuem – primeira pergunta desta pesquisa -, evidenciaram-se variadas perspectivas e facetas do termo: num único contexto escolar, segundo as mais diferentes filosofias, a fluência oral – expressa por meio de conceitos, imagens e crenças - se mostrou ora como sinônimo de proficiência, ora como beleza e uniformidade da fala, ou ainda como ferramenta para comunicação, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 8 - CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Fluência como sinônimo de proficiência oral global:	Fluência é o domínio total da língua falada. É o uso efetivo da língua; ser capaz de falar tudo. É desenrolar, não travar nas armadilhas da língua. É falar corretamente e com boa pronúncia. É saber estruturar as frases. É não esquecer os verbos e o vocabulário dado em sala.
Fluência como beleza e uniformidade da fala:	É ter a pronúncia perfeita. É falar bonito, no ritmo e na entonação certa. É ser rápido e ter vocabulário extenso.
Fluência como instrumento para a comunicação:	É parte da língua. Depende do assunto. É entender e ser capaz de se comunicar. Não depende de erros. Não implica saber a língua toda.

Fonte: Autoria própria

Uma questão que se destaca é saber de que modo essas diferentes concepções dos professores, oriundas do modo particular com que veem o mundo (PRATT, 1992), se relacionam com sua prática docente. A segunda pergunta desta pesquisa – como essas concepções se relacionam com as práticas de sala de aula e a avaliação da produção oral dos alunos? – levou a duas evidências nas aulas

observadas. A primeira: nem sempre o que é concebido pelos professores se harmoniza com a abordagem de ensino que a escola advoga – e com base na qual ela estabelece seu processo de avaliação. São exemplos as seguintes concepções: fluência é a “fala clara” (aspecto avaliado na prova; houve pouca prática oral na sala de aula); fluência “depende do esforço do aluno” (falar é uma habilidade avaliada na escola; nas aulas, as atividades de fluência foram dever de casa). E ainda: interferências do português foram vistas como disfluências (na prova, significou perda de pontos, embora, nas aulas, houvesse forte presença da língua portuguesa, em desacordo com a orientação da coordenação).

A segunda evidência, corroborando a posição de Thompson (1992) e Barcelos (2001), é a de nem sempre as concepções dos professores se relacionam diretamente com sua ação. São exemplos essas concepções: fluência é “parte da língua” (apenas na prova; as aulas focalizaram a língua em partes, na sua maioria, com exercícios de gramática e listas de vocabulário); é “conseguir transmitir o que se pensa” (apenas na avaliação; na aula, houve raros momentos com essa finalidade, o foco foi seguir os exercícios do LD – em sua grande maioria, escritos).

O papel que o contexto exerce entre as concepções dos professores e sua prática é também um ponto em que pensar. Conceber fluência oral como uma ferramenta para a comunicação, como o faz a professora Alice, e implementar um ensino nessa direção não é simples nem motivador quando o tempo é escasso e o programa não é flexível; quando há um LD a ser “cumprido” (ele é a base da avaliação na escola) e uma extensa gama de redações, testes e provas a serem aplicados e corrigidos, de acordo com as datas oficiais do cronograma escolar. Some-se a isso o ainda pouco conhecimento que circula nas escolas – e por toda a comunidade escolar - sobre abordagens de ensino, avaliação, objetivos, construtos e critérios (SCARAMUCCI, 2006) e um ensino que não seja o tradicional.

Nesse contexto, entendo que, se é possível conceber os “erros” gramaticais apenas como “desvios”, como o fez a professora Alice ao conceituar fluência oral (e o que demonstrou na sua ação), é possível pensar em novas perspectivas para o que é ser fluente. Esta pesquisa pretende contribuir para que esse tema possa ser discutido não apenas em época de prova, mas que faça parte das aulas. E que seja vista além do senso comum, em que a fluência, em sentido amplo (LENNON, 1990b), baseia-se na ideia de domínio total e num ideal de “fala perfeita”, sem relevância alguma para

quem aprende uma nova língua (BROWN; YULE, 1983); que a fluência oral seja ou ainda, embora seja um termo fluido, fugidio, como descreve Guillot (1999), que possa ser discutida (e rediscutida, à luz de novas ideias, como devem ser os conceitos) como um construto importante para a sala de aula de LE, sendo compreendida com um olhar mais técnico que vá além das “crenças comuns que já fazem parte do imaginário da sociedade sobre ensino de línguas” (BARCELOS; BATISTA; ANDRADE, 2004, p. 23).

Concordo com Kormos e Dénes (2004) que falta à pesquisa sobre a fluência oral estudos que investiguem vários outros aspectos, como, por exemplo, uma combinação de variáveis interacionais, fonológicas, temporais e linguísticas, elementos geralmente pesquisados separadamente. Acrescento também pesquisar se os falantes nativos e não nativos concebem fluência de maneiras diferentes e em que se baseiam essas concepções. E mais: que aspectos o aluno brasileiro de LE considera nas suas percepções de fluência e de que modo ele pensa que essa habilidade seria mais bem avaliada.

Esta pesquisa também espera contribuir para que a avaliação da aprendizagem, ainda moldada pelo implícito e tendo o erro como “carro-chefe” (BORGES-ALMEIDA, 2011, p. 133), seja vista, como entende Scaramucci (1997), enquanto um meio que o professor e a escola têm para consecução de seus objetivos e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, um processo dinâmico para redimensionar a ação, sendo, assim, um momento educativo por excelência, indispensável quando se pensa o ensino.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C.; BACHMAN, L. F. *Preface*. In: LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. ix-xi.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, 2011.

_____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 6 ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2015.

ALMEIDA, V. P. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado. *Signo*, v. 35, n. 59, p. 44-57, 2010.

ALTRICHTER, H.; HOLLY, M. L. Diários de pesquisa. In: SOMECK, B.; LEWIN, C. (Orgs.) *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BANDEIRA, G. M. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARATA, M. C. C. M. *Crenças sobre avaliação em Língua Inglesa: Um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagens de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

_____; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p. 11-29.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 2, 2006.

BARNES, N.; FIVES, H.; DACEY, C. M. Teachers' beliefs about assessment. In: FIVES, H.; GILL, M. G. (Orgs.) *International handbook of research on teachers' beliefs*. Nova York: Routledge, 2015, p. 284-300.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERGSLEITHNER, J. M. Situando a pesquisa sobre produção oral em LE. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BORGES-ALMEIDA, V. Pausas preenchidas e domínio prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. *Alfa*, v. 53, n. 1, 2009a.

_____. *Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2009b.

_____. Com a palavra, o aluno formando em Letras: percepções sobre proficiência e avaliação da produção oral. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. *Produção oral em LE: múltiplas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado nº 71, de 2012. Modifica o § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para estabelecer a fluência oral dos alunos como objetivo do ensino de língua estrangeira na educação básica. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/104782>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*, 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

BROWN, G.; YULE, G. *Teaching the spoken language: an approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BROWN, G. T. L. Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in education*, v. 11, n. 3, p. 301-318, 2004.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New York: San Francisco State University/Longman, 2007.

BRUMFIT, C. *Communicative methodology in language teaching: the roles of accuracy and fluency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CARVALHO, M. B.; SOUZA, A. C. As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Fragmentos*, n. 24, p. 29-44, 2003.

CHAMBERS, F. What do we mean by fluency? *System*, v. 25, n. 4, p. 535-544, 1997.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto, Portugal: Edições ASA, 2011.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, 265-286, 2004.

_____. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 109-118.

DAVIES, A. The native speaker in Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Orgs.) *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.

DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted. *Applied linguistics*, v. 13, n. 1, p. 1-24, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a pesquisa e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DICIONÁRIO Cambridge Advanced Learners Dictionary. 3ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

DICIONÁRIO Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Macmillan Education, 2007.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem institucional em larga escala – 2014-2016.

Grupo de trabalho instituído pela Ordem de Serviço nº 06 de 27/11/2013 – DODF nº 249, p. 37,

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 6ª Ed. Brasília, 2015.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Revista Encontros de Vista*, n. 8, p. 89-03, 2011.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, n. 15, p. 51-66, 1984.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Org.) *Handbook of research on teaching*. Nova York: Mcmillan, 1986, p. 119-161.

FÉLIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step by step*. London: Sage, 1998.

FILLMORE, C. J. On fluency. In: RIGGENBACH, H. (Org.) *Perspectives on fluency*. Michigan: The University of Michigan Press, 2000, p. 43-60.

FORTES, M. S.; ZILLES, A. M. S. Avaliação: uma reflexão. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 221-233.

FREED, B. F. Is fluency, like beauty, in the eyes (and ears) of the beholder? In: RIGGENBACH, H. (Org.) *Perspectives on fluency*. Michigan: University of Michigan Press, 2000, p. 243-265.

FRANKHAM, J.; MACRAE, C. Etnografia. In: SOMECK, B.; LEWIN, C. (Orgs.) *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FULCHER, G. Fluency. *Cambridge English*, 2013. Disponível em: <<http://events.cambridgeenglish.org/cambridge-english-centenary-symposium/files/fulcher-fluency.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

GLOSSÁRIO de Linguística Aplicada – GLOSSA-LA, disponível em: <<http://glossario.sala.org.br>>. Último acesso em: 30 jan. 2018.

GUILLOT, M-N. *Fluency and its teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

HARDY-VALLÉE, B. *Que é um conceito?* Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2013.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT C. J.; JOHNSON, K. (Orgs.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 5-26.

HEDGE, T. Key concepts in ELT (Fluency). *ELT Journal*, v. 47, n. 3, p. 275-276, 1993.

HOUAISS, A. *Grande dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Disponível em: <www.houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 03 fev. 2018.

HUGHES, A. *Testing for Language teachers*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Training and Teacher Education*, v.10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KLIPPEL, F. *Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

KOPONEN, M.; RIGGENBACH, H. Overview: varying perspectives on fluency. In: RIGGENBACH, H. (Org.) *Perspectives on fluency*. Michigan: University of Michigan Press, 2000, p. 5-24.

KORMOS, J.; DÉNES, M. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, v. 32, n. 2, p. 145-164, 2004.

KUDIESS, E. As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L. *O que é imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Armed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.

LENNON, P. The advanced learner at large in the L2 community: Developments in spoken performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 28, n. 4, p. 309-321, 1990a.

_____. Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, v. 40, n. 3, p. 387-417, 1990b.

_____. The lexical element in spoken language fluency. In: RIGGENBACH, H. (Org.) *Perspectives on fluency*. Michigan: The University of Michigan Press, 2000, p. 25-42.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT Press, 1989.

LIMA, J. R. Correção de pronúncia e a identidade do aluno de Letras. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 69-78.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos da quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP, 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LLURDA, E. On competence, proficiency, and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*, 2000, p. 85-96.

MASTRELLA, M. R. *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MCCARTHY, M. Rethinking spoken fluency. *ELIA*, n. 9, p. 11-29, 2009.

MCNAMARA, T. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativa em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOURA FILHO, A. C. L. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo Língua Japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (Orgs.) *A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem*. Coleção Japão em Foco. Campinas: Pontes, 2012, p. 111-154.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

OLIVEIRA, G. P. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2002. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/261Pastre.PDF>>. Último acesso: 01 fev. 2018.

OLIVEIRA, H. F. *À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de LE (Inglês)*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PATI, C. Falar inglês aumenta seu salário e esta pesquisa mostra o quanto. *Exame*, 2017. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/falar-ingles-aumenta-seu-salario-e-esta-pesquisa-mostra-o-quanto/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage, 2002.

PAWLEY, A.; SYDER, F. H. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Orgs.). *Language and communication*. London: Longman, 1983, p. 191-226.

_____. The one-clause-at-a-time-hypothesis. In: RIGGENBACH, H. (Org.) *Perspectives on fluency*. Michigan: The University of Michigan Press, 2000, p. 163-199.

PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: PONTE, J. P. (Org.) *Educação matemática: temas de investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 185-239.

PRATT, D. D. Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, v. 42, n. 4, p. 203-220, 1992.

QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar Formando e Formar Avaliando o (Futuro) Professor de Língua Inglesa: Elementos para um Construto*. Tese de Doutorado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

_____. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs.) *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas/SP: Pontes, 2014, p. 245-272.

RAJAGOPALAN, K. The concept of "World English" and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 39-46.

RAMOS, E. Transferência fonológica no ensino de língua inglesa. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 53-58.

REGIMENTO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL: Diário Oficial do Distrito Federal nº 91 do dia 13/05/2015 - Seção 01 (Aprovado pela portaria nº 15, de 11 fevereiro 2015).

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 139-155.

RIGGENBACH, H. Towards an understanding of fluency: a microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, v. 14, 1991, p. 423-441.

RIGGENBACH, H. What is fluency? In: RIGGENBACH, H. (Org.) *Perspectives on fluency*. Michigan: The University of Michigan Press, 2000, p. 1-3.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. *Interchange*. 4 ed. New York: Cambridge University Press, 2013.

_____. *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press, 2006.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. 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. p. 75-88.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 36, 2000, p. 11-22.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S.S. (Orgs.) *Ensino-aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Lingvarvm Arena*, v. 2, p. 103-120, 2011.

_____. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. L. (Org.) *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016, p. 141-165.

SCARPA, E. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 29, p. 163-184, 1995.

_____. (Ainda) sobre o sujeito fluente. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.) *Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. V. 1. São Paulo: EDUC, 2006, p. 161-180.

SCHMIDT, R. Foreword. In: RIGGENBACH, H. (Org.) *Perspectives on fluency*. Michigan: University of Michigan Press, 2000, v-viii.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79-91.
SCHMIDT, R. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 14, n. 4, p. 357-385, 1992.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org.) *Crenças, discursos & linguagem*. Vol. 1. São Paulo: Pontes, 2010, p. 21-101.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIN CARDOSO, R. C. Imaginário e competências na formação para o ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *Competências de aprendizes e professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2014, p. 187-209.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado. São Paulo: Unicamp, 2000.

_____. Communicative competence in foreign languages (What concept is this?). *Contexturas*, n. 23, p. 149-160, 2014.

THOMPSON, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In: GROUWS, D. A. (Org.) *Handbook of research in mathematics teaching and learning*. New York, NY: Macmillan, 1992, p. 127-146.

TOWELL, R. Variability and progress in the language development of advanced learners of a foreign language. In: ELLIS, R. (Org.) *Second Language Acquisition in Context*. Toronto: Prentice Hall, 1987, p. 113-127.

_____; HAWKINS, R.; BAZERGUI, N. The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, p. 84-119, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.

VAN DEN BERG, B. Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, v. 72, n. 4, p. 577-625, 2002.

VANDERPLANK, R. Pacing and spacing as predictors of difficulty in speaking and understanding English. *English Language Teaching Journal*, v. 47, p. 117-125, 1993.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p. 131-152.

_____. M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 219-231.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Orgs.). *Research methods in language and education*. *Encyclopedia of Language and Education*, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 135-144.

_____. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1998.

WENNERSTORM, A. The role of intonation in second language fluency. In: H. RIGGENBACH (Org.). *Perspectives on fluency*. Michigan: The University of Michigan Press, 2000, p. 102-127.

WOLCOTT, H. F. Ethnographic research in education. In: CONRAD, C. F.; HAWORTH, J. G.; LATTUCA, L. R. *Qualitative research in higher education: expanding perspectives*. Boston: Pearson Custom, 2001, p. 155-172.

WOOD, D. In search of fluency: what is it and how can we teach it? *Canadian Modern Language Review*, v. 57, n. 4, p. 573-589, 2001.

_____. Uses and functions of formulaic sentences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. *Canadian Modern Language Review*, v. 63, n. 1, p. 13-33, 2006.

WRAY, A.; PERKINS, M. R. The functions of formulaic language: An integrated model. *Language and Communication*, v. 20, p. 1-28, 2000.

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE ACESSO PARA PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISADOR: EBER CLAYTON DUTRA
ORIENTADORA: PROF^a DRA. GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE ACESSO PARA PESQUISA

Eu, Eber Clayton Dutra, CPF 566.487.821-53, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), matrícula 160/0020701, venho, por meio deste, solicitar junto a esse Centro Interescolar de Línguas autorização para a realização de minha pesquisa de Mestrado, mais especificamente, o acesso às salas de aula do curso de inglês e ao material ali utilizado, neste segundo semestre acadêmico de 2016. Sob a orientação da Prof^a Dra. Gladys Quevedo-Camargo, este estudo investiga que concepções de fluência oral possuem os professores de inglês e de que modo essas concepções influenciam suas aulas e a avaliação oral de seus alunos. A pesquisa se dará em dois momentos: no primeiro, entrevista com esses professores, quando será preenchido um breve questionário sobre seus perfis profissionais; no segundo, observação/gravação de áudio das aulas de um deles, incluindo as avaliações orais. Declaro que todos os dados aqui coletados são confidenciais, e o resultado da pesquisa, ainda quando divulgado em eventos e artigos, manterá em sigilo a identificação de todos os participantes, bem como desta escola, tendo por base princípios científicos altamente éticos e idôneos. Brasília, 10 de agosto de 2016.

Eber Clayton Dutra
Tel.: 61 98136 3200
Secretaria do PGLA: ICC Sul, Sala B1-149/64
Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70.910-900 - Tel.: 61 3107 7615

Direção da Instituição Escolar

APÊNDICE B – TCLE PROFESSOR



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISADOR: EBER CLAYTON DUTRA
ORIENTADORA: PROF^a DRA. GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que estou realizando como mestrando no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), com orientação da Professora Dra. Gladys Quevedo-Camargo. Esta pesquisa, constituída de questionário, entrevista e observação de aulas, tem como objetivo promover uma reflexão, junto aos professores participantes, sobre o que se concebe como fluência oral e de que forma essa concepção pode influenciar a avaliação da produção oral de seus alunos. Sua participação, isenta de qualquer ônus financeiro, não é obrigatória. Declaro que todos os dados aqui coletados são confidenciais, e que os professores que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. O resultado da pesquisa, ainda quando divulgado em eventos e artigos, manterá em sigilo a identificação de todos os participantes, bem como de sua escola, tendo por base princípios científicos altamente éticos e idôneos. Você será informado(a), assim como os demais participantes desta pesquisa, sobre os resultados deste estudo, assim que ele tiver sido devidamente concluído. Você receberá uma cópia deste termo, em que consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador.

Eber Clayton Dutra
Tel.: 61 98136 3200
Secretaria do PGLA: ICC Sul, Sala B1-149/64
Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70.910-900 - Tel.: 61 3107 7615

Participante da pesquisa

APÊNDICE C – TCLE ALUNO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISADOR: EBER CLAYTON DUTRA
ORIENTADORA: PROF^a DRA. GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que estou realizando como mestrando no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB), com orientação da Professora Dra. Gladys Quevedo-Camargo. Esta pesquisa é constituída de entrevista e observação de aulas, com gravação de áudio, e tem como objetivo promover um estudo sobre fluência oral junto aos professores participantes. Sua participação, isenta de qualquer ônus financeiro, não é obrigatória. Declaro que todos os dados aqui coletados são confidenciais, e que os professores e alunos que participarem espontaneamente da pesquisa terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo. O resultado da pesquisa, ainda quando divulgado em eventos e artigos, manterá em sigilo a identificação de todos os participantes, bem como de sua escola, tendo por base princípios científicos altamente éticos e idôneos. Você receberá uma cópia deste termo, em que consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador.

Eber Clayton Dutra
Tel.: 61 98136 3200
Secretaria do PGLA: ICC Sul, Sala B1-149/64
Campus Universitário Darcy Ribeiro, CEP 70.910-900 - Tel.: 61 3107 7615

Aluno participante

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
 PESQUISADOR: EBER CLAYTON DUTRA
 ORIENTADORA: PROF^a DRA. GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL

O presente questionário é composto de 10 perguntas e tem como objetivo obter informações que me ajudarão a conhecer melhor seu perfil profissional e sua atuação como professor de inglês. Agradeço imensamente sua participação nesta pesquisa, destacando a importância dessa colaboração para esta dissertação de mestrado e, de modo mais amplo, para os estudos sobre o ensino de língua estrangeira. Ressalto a importância de sua resposta sincera e reafirmo o sigilo absoluto de tais respostas.

1. Nome: (não será divulgado) _____
2. Idade: _____
3. Nacionalidade: _____
4. Há quanto tempo você leciona inglês LE? _____
5. Há quanto tempo você é professor(a) de inglês neste estabelecimento de ensino?

6. Além do inglês, você fala outra(s) língua(s) estrangeira(s)? Se sim, qual?

7. Como você aprendeu inglês? _____
8. Em que instituição e em que ano você se graduou?

9. Você tem algum curso de pós-graduação? Se sim, especifique o nível (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado) e o ano de conclusão.

10. Fez algum curso de destaque ou possui outro(s) certificado(s) na área de ensino de inglês LE? Se sim, especifique. _____

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISADOR: EBER CLAYTON DUTRA
ORIENTADORA: PROF^a DRA. GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Para você, o que significa saber uma língua estrangeira, neste caso, o inglês?
2. De modo geral, ao longo de sua formação acadêmica, envolvendo cursos de inglês, faculdade, entre outros, que aspecto da língua seu professor valorizava mais: gramática, vocabulário, produção escrita, leitura, conversação...?
3. E quanto às suas aulas, o que você mais gosta de trabalhar em sala: produção escrita, gramática, vocabulário, produção oral? Por quê?
4. O que é mais fácil avaliar, a fala ou a escrita? Por quê?
5. Como você define “fluência”? O que quer dizer falar inglês fluentemente?
6. Como você identifica um falante de inglês não fluente? Tem a ver com sotaque, pronúncia, erro gramatical, vocabulário?
7. Enquanto aprendiz de inglês, você se lembra especialmente de alguém que tenha marcado suas lembranças como falante de inglês? Algum professor, ou colega de sala, amigo, parente. Se sim, porquê?
8. Você acha que falar como um nativo é importante para quem deseja ser fluente numa LE?
9. É possível ensinar fluência? O que o professor pode fazer em sala de aula para que seus alunos se tornem fluentes?
10. E fora da escola, o que mais colabora para a aquisição de fluência oral?
11. Na sua opinião, que fatores podem comprometer o desenvolvimento da fluência oral de um aprendiz de inglês LE?
12. Você acha que o livro utilizado atualmente nas suas aulas nesta escola favorece o desenvolvimento de fluência oral dos seus alunos?
13. No seu ponto de vista, qual a melhor maneira de se avaliar a fluência oral de um aluno de LE? Por quê?

APÊNDICE F – AS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS RESULTADOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
PESQUISADOR: EBER CLAYTON DUTRA
ORIENTADORA: PROF^a DRA. GLADYS QUEVEDO-CAMARGO

AS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS RESULTADOS

A apresentação dos resultados da pesquisa às participantes ocorreu individualmente, durante o mês de novembro de 2016, de acordo com a agenda das professoras, em seus momentos de coordenação pedagógica no Centro de Línguas. Os três encontros pedagógicos, gerados a partir desses resultados, nos meses de dezembro de 2016 e abril de 2017.

Os resultados foram bem recebidos pelo grupo, que demonstrou muita maturidade, bom humor e senso de colaboração. Relembrei a cada uma das participantes o motivo do encontro: além de divulgar os resultados da pesquisa – posto que elas são parte dela - e analisar qualquer mal-entendido, discutir ideias e propor caminhos que possam contribuir para a melhoria do ensino na escola, assim como para nosso próprio crescimento profissional como professores de língua inglesa, longe de confrontos, críticas pessoais ou até mesmo profissionais.

Nessas conversas, uma opinião foi unânime: falar de fluência não é simples. Para a professora Alice, com quem a conversa se deu no dia 07 de novembro, o *feedback* da pesquisa foi muito importante, pois, segundo ela, falar de fluência é complicado; para essa participante, os professores deveriam fazer um curso sobre o assunto. Para Júlia (na conversa de 08 de novembro), a definição de fluência é complicada, e cada professor deve ter ideias diferentes. Para Ana (no dia 09 de novembro), esse é um dos assuntos sobre o qual deveríamos falar mais, visto tratar-se de um tema confuso. Segundo a professora Sandra (no dia 10 de novembro), “a gente não fala disso nem na faculdade”, opinião com que concordou a professora Ester (no dia 16 de novembro): “é a primeira vez que falo sobre isso”. Segundo a professora Paula (no dia 17 de novembro), fluência é um daqueles assuntos que

ninguém discute. Essas opiniões confirmam o entendimento de Chambers (1997): fluência é um termo vago, mas que é tratado como se fosse um consenso entre os professores.

As professoras sugeriram que esse podia ser um assunto a ser discutido nas coordenações pedagógicas dos professores de inglês. Assim, houve três encontros, com duração de cerca de uma hora cada. O primeiro ocorreu no dia 24 de novembro, quando tratamos dos variados conceitos de fluência. Na primeira meia hora, apresentei em projeção às professoras diferentes definições (como consta no quadro 1, seção 2.2 desta dissertação) e, enquanto elas se filiavam ao conceito “ideal”, argumentavam sobre a inclusão ou exclusão de certas características de fluência – o que corrobora o argumento de Hardy-Vallée (2013) sobre como limitamos (e delimitamos), de acordo com nossa visão das coisas do mundo, os conceitos que elaboramos. Assim, uma das discussões centrais foi a observação ou não da precisão gramatical e de pronúncia quando se trata da fala fluente. Não houve consenso, mas o propósito nesse momento, acredito, é começar uma discussão. A leitura do capítulo 3 de Richards (2006), “Atividades de sala de aula no ensino comunicativo de LE”, que trata de atividades de precisão *versus* atividades de fluência, foi recomendada.

A segunda meia hora do encontro tratou do uso do conceito de fluência como sinônimo de proficiência (LENNON, 1990b). As professoras Ana e Sandra admitiram ser essa a noção que sempre tiveram. Concordamos que tal visão é muito comum, o que foi confirmado consultando o Cambridge Advanced Learner’s Dictionary (2008), disponível na sala. Acessamos também a versão *on-line* do Chambers Dictionary, que, na década de 1990, já havia sido comentado por Hedge (1993) por tratar fluência como sinônimo de domínio total: ainda hoje, na primeira definição apresentada por esse dicionário, ser fluente é “ter comando total de uma língua estrangeira”⁴². Encerramos o encontro discutindo se essa concepção de fluência não deveria ser revista na escola.

O segundo encontro ocorreu no dia 01 de dezembro, e o tema central foi avaliação oral. Começamos tratando das diversas atividades comunicativas que podem ser incorporadas aos projetos orais, e as professoras deram sugestões e trocaram experiências de atividades já realizadas com sucesso. As professoras Júlia

⁴² *Having full command of a foreign language*. Disponível em <chambers.co.uk>. Acesso em: 30 jan. 2018.

e Alice comentaram que não gostam do formato da prova oral: segundo elas, um debate em pequenos grupos, ao invés da entrevista, poderia ser mais produtivo. Prometeram levar o assunto à coordenação de inglês.

Em seguida, foi discutida a importância de se definir e divulgar com os alunos um conjunto de critérios bastante claros a serem observados igualmente com toda a turma. A professora Ester afirmou usar a escala de referência disponível na escola, enquanto a professora Ana argumentou que tal escala parece complicada. Apresentei ao grupo a escala adaptada de Quevedo-Camargo (2014), como consta neste trabalho na subseção 2.3.1 (quadro 2), mostrando como a fluência oral é apenas um dos componentes a serem observados no desempenho oral e lembrando que outras escalas poderiam ser propostas. A recomendação de leitura foi esse mesmo artigo de Quevedo-Camargo intitulado “Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica”.

O terceiro encontro pedagógico ocorreu em 26 de abril de 2017, do qual não participou a professora Paula, que já não estava na escola. Duas professoras de espanhol quiseram juntar-se ao grupo, que debateu a importância da avaliação formativa e da recuperação processual, proposta da Secretaria de Educação do Distrito Federal que vem, cada vez mais, ganhando força no CIL. Tratamos da importância da recuperação processual também com relação à oralidade e do que isso representa para os alunos em termos de desenvolvimento de fluência e da própria aprendizagem da LE como um todo. A auto-avaliação do aluno também esteve na pauta: as professoras reconheceram sua importância e propuseram diferentes formas de efetuar-la. Foi também articulada a auto-avaliação do professor. Afinal, num contexto em que a avaliação deve ser vista como parte da aprendizagem, “Objetivos, métodos, abordagens, técnicas, desempenho do professor, desempenho do aluno, tudo é avaliado, revisto e repensado” (SCARAMUCCI, 1997, p. 79).

O último encontro foi encerrado com a leitura e a discussão de um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-LE (1998, p. 15), que ressalta a importância da reflexão do professor sobre sua própria prática:

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores frequentemente

compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. Desse modo, acredita-se, atualmente, que além de se expor o professor aos princípios subjacentes a parâmetros, faz-se necessário seu envolvimento em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas de sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar língua estrangeira.