

A FLUÊNCIA ORAL NA FORMAÇÃO PROFESSOR DE LE: UM CAMINHO PARA A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Jaqueline Realina Pires

Lauro Sérgio Machado Pereira

Rossini Fonseca Silveira

Resumo: Este artigo apresenta uma breve discussão sobre o papel da fluência oral como componente integrante do conceito de competência comunicativa aplicado ao professor de língua estrangeira, refletindo sobre os aspectos pragmáticos e legais que norteiam as necessidades de renovação no processo de formação desses professores. O estudo aponta ainda para o trabalho com os gêneros discursivos orais, sob a perspectiva bakhtiniana, como um dos caminhos para o desenvolvimento da oralidade dos futuros professores de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Competência Comunicativa; fluência; formação do professor de Língua Estrangeira; gêneros discursivos orais.

Abstract: This article presents a brief discussion on the role of fluency as an integral component of the concept of communicative competence applied to foreign language teacher, reflecting on the pragmatic and legal aspects that govern the renovation needs of these teachers in training process. The study also points to work with oral speech genres, in Bakhtin's view, as a way to develop the orality of future foreign language teachers.

Keywords: Communicative Competence; fluency; teacher education Foreign Language; oral discourse genres.

Introdução

Não é possível falar de *fluência* sem antes conceituar competência comunicativa, pois a fluência oral é a própria competência comunicativa em uso (TEIXEIRA DA SILVA, 2000). Desta forma, o artigo inicia as discussões com a definição de Competência Comunicativa (CC) na visão de Chomsky (1965), Bachman (1990) e Almeida Filho (1997). Por ser um termo controverso e ao mesmo tempo apresenta contribuições nos modelos apresentados por cada autor, será feita uma análise diacrônica do termo, finalizando em Almeida Filho que faz uma retrospectiva de CC e engloba a este conceito noções de competência e desempenho.

Em seguida define-se Fluência a partir dos estudos de Guillot (1999), Teixeira da Silva (2000, 2008), Basso (2008) e Scarpa (2008), refletindo sobre o desempenho oral do professor de Língua Estrangeira (LE) e as dificuldades da definição do termo no campo da Linguística Aplicada.

A sessão subsequente enfatiza a necessidade de renovação dos currículos dos cursos de Letras e, por conseguinte, do processo de formação do professor de línguas estrangeiras por meio do desenvolvimento de sua oralidade na língua alvo. Esta discussão tem como referência estudos como os de Paiva (1997), Almeida Filho (2000) e Teixeira da Silva (2008).

Na sequência, este estudo propõe o trabalho com gêneros discursivos orais, na perspectiva de linguagem como prática social, finalizando com um apanhado sobre o que dizem os documentos oficiais brasileiros sobre o desenvolvimento da oralidade do professor de línguas frente as necessidades demandas pela aplicação desse conceito nos mais diversos contextos sociais.

Competência comunicativa: um breve histórico

Segundo Chomsky (1965) competência significa conhecimento da língua, ou seja, o conhecimento de suas estruturas e regras, e desempenho o uso da língua em contextos ideais sem a preocupação com a função social. Hymes (1979) foi quem incorporou as questões de cunho social ao conceito de competência quando acrescentou o termo comunicativo, no entanto, de acordo com Hymes (*op. cit*) saber as regras da língua não compete ao indivíduo comunicativamente falando; é preciso saber as regras do discurso da comunidade na qual está inserido, assim sendo, um indivíduo é considerado competente quando sabe o momento de falar ou não, para quem falar, com quem, onde e de que modo, portanto, Hymes (1979) amplia o conceito de competência incluindo a noção de ser capaz de usar a língua geminando a noção de competência e desempenho que era algo distinto na proposta de Chomsky (1965).

A partir de Hymes, outros autores se arriscaram na intenção de definir competência comunicativa. Canale e Swain (1980, p.28-31) foram precursores ao incluir outros quatro termos a competência, a saber: competência gramatical, competência sociolinguística,

competência discursiva e competência estratégica. Teixeira da Silva (2004 p. 8 e 9) as definem respectivamente:

- Competência gramatical: que é o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases;
- Competência sociolinguística: implicando o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Tal competência permite o julgamento da adequação do qual nos fala Hymes, citado acima;
- Competência discursiva: dizendo respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;
- Competência estratégica: como a competência comunicativa é relativa, estratégias de enfrentamento devem ser usadas para compensar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

De acordo com Canale e Swain (1980) o indivíduo só adquire a competência comunicativa quando expostos de modo uniforme a essas quatro formas de competência. A intenção desses autores segundo Freire (1989, p. 8-9) era transformar o conceito de Hymes (1979) (que para eles os conceitos estabelecidos por Hymes estavam num plano essencialmente teórico) em algo mais pedagógico servindo à prática em sala de aula.

Canale e Swain (1980) não incorporaram a expressão “capacidade de usar” de Hymes (1979) aos conceitos ampliados por eles, por entenderem que a expressão cunhada por Hymes(1979) corresponde a noção de desempenho comunicativo, traduzido na realização e interação das competências acima mencionadas, redefinidas por Canale e Swain (1980).

Bachman (1990, p. 81) amplia o modelo de Canale e Swain (1980) quando caracteriza os processos pelos quais seus vários componentes interagem (entre si e com o contexto no qual o uso da língua se dá) resultando no uso comunicativo da língua. Mesmo tendo surgido dez anos depois do proposto por Canale e Swain (1980) há de se convir que nesse interim,

mudanças, pesquisas e discussões foram surgindo o que culminou num modelo de competência comunicativa mais completo e sofisticado.

Para Bachman (1990) usar uma língua de modo comunicativo envolve capacidade de implementar e/ou usar o conhecimento abarcando especificidades que são usadas na comunicação. O modelo compreende os seguintes conhecimentos organizados no esquema a seguir:

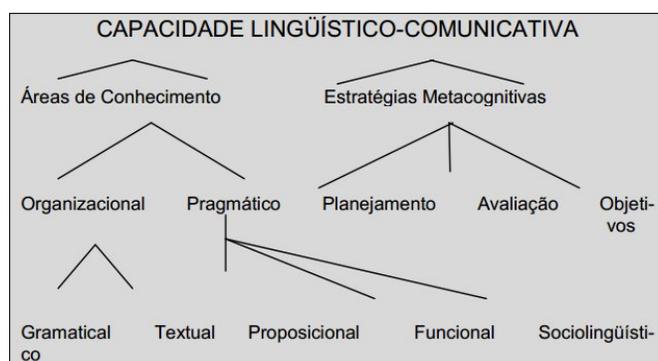


Fig. 1 -Retirado e traduzido de Bachman, Lyle F. "What does language testing have to offer?" In: TESOL Quarterly, 25 (4),1991.

Bachman (1991, p.683) reviu seu modelo e realizou algumas alterações. O que anteriormente era chamado de competência passou a ser denominado de conhecimento. O argumento para a alteração se pautou na justificativa de que o termo competência traz uma bagagem semântica desnecessária e por isso não é mais tão útil como conceito. Assim, saber usar uma língua está relacionado com a capacidade de usar o conhecimento da língua em consonância com as características do contexto para criar e interpretar significados (TEIXEIRA DA SILVA 2004, p. 11-12).

Teixeira da Silva (*op. cit*) define cada um desses conhecimento abaixo:

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

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

Almeida Filho (1993, 1997, 1999) também contribuiu para a compreensão do que venha ser competência comunicativa ao definir comunicação como meio de interação social onde as demonstrações de apresentação pessoal acontecem conjugadas ou não a casos de construção de conhecimento e troca de informações, para Almeida Filho (1997, p. 10) “a comunicação verbal não é um simples processo linguístico, mas um processo mais complexo, que exige dos envolvidos uma competência comunicativa que depende de outras competências e conhecimentos”. A competência comunicativa envolve o desempenho do participante, que depende do seu grau de acesso aos conhecimentos.

Almeida Filho ao conceituar competência comunicativa (1997, p. 56) faz uma retrospectiva às definições anteriores e as sintetiza de maneira óbvia e concisa. No momento que engloba as noções de competência e desempenho sob a expressão competência comunicativa. Tal iniciativa estabeleceu por fim o lugar que o desempenho deve ocupar. De acordo com Almeida Filho (1997, p. 57) “Competência é um conhecimento abstrato subjacente, é a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente”. Embora diferente do conceito proposto por Hymes (1979) entende-se que esse entendimento engloba tanto competência como desempenho, tal ampliação vem revelando novas demandas ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sendo uma delas relacionadas a questões sobre o desenvolvimento da fluência, conceito tratado a seguir.

Compreendendo a fluência

Nesta sessão será dedicada a conceituar da *fluência oral* através da literatura na área de Linguística Aplicada e dos estudos da fala bem como fazer uma reflexão sobre os estudos

realizados sobre o desempenho oral dos professores brasileiros de Língua Estrangeira (LE) no que diz respeito à *fluência oral*.

Até a década de sessenta, o ensino de Língua Estrangeira (LE) concentrou-se na língua escrita (TEIXEIRA DA SILVA, 2000). Segundo a autora, a língua escrita demonstrava erudição e favorecia o acesso à literatura no idioma original. A língua oral tardou a ser valorizada contrapondo-se com a valorização conferida à língua escrita.

O conceito de *fluência* até o final da década de 60 era atribuído ao conhecimento de regras gramaticais e a prática de exercícios de repetição. Porém, esta abordagem calcada na repetição pura e simples das estruturas sem valor comunicativo não trouxe os resultados esperados aos aprendizes quando eram avaliados no seu desempenho oral.

Somente a partir dos anos setenta, com a abordagem comunicativa, o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) ganhou maior destaque e a língua oral passou a ser valorizada como meio de expressão (TEIXEIRA DA SILVA, 2008, p.375). Basso (2008, pp. 128,129) ressalta que Almeida Filho foi o grande precursor dos estudos sobre a abordagem comunicativa no Brasil, enfatizando e valorizando o uso da LE como uma forma de interação social, onde os participantes (sujeitos históricos) constroem e compreendem o discurso, buscando uma compreensão e aproximação maior entre os seres humanos.

O conceito de *fluência* começa a ganhar destaque nas décadas de sessenta e setenta, no auge das discussões polêmicas da proposição de Chomsky sobre os conceitos de *competência* e *performance* (BASSO, 2008; SCARPA, 1995). É importante ressaltar que quando se fala de língua oral, o conceito de *fluência* surge como uma atribuição necessária para o professor de Inglês como Língua Estrangeira, doravante ILE (TEIXEIRA DA SILVA 2008, p. 376). A autora também ressalta a importância que este professor de ILE deve dar ao desenvolvimento desta habilidade junto a seus alunos, pois através de suas pesquisas na área, ela constatou que um grande número de professores de ensino fundamental e médio e até mesmo professores universitários, ministra aulas de LE em Língua Materna por não serem capazes de sustentar uma aula na LE.

De acordo com Scarpa (1995), ao buscar o conceito de *fluência* na literatura, os linguistas desaparecem, pois relegam ao termo uma posição secundária. Para esta autora, se

este termo desperta pouco interesse aos linguistas, os estudiosos da fala (foniatrias, fonoaudiólogos e outros profissionais) se dedicam em se aprofundar neste conceito. Portanto, para trabalhar este conceito o pesquisador encontra algumas dificuldades (TEIXEIRA DA SILVA, 2008,p.376). O primeiro obstáculo está relacionado à própria definição do termo *fluência*.

Segundo Borges Almeida (2009), o termo *fluência* pode ser definido como uma medida de desempenho na língua e Teixeira da Silva (2000) complementa que o termo é de interesse para quase todas as disciplinas que tenham a linguagem como seu campo de ação.

Para Teixeira da Silva (2008, p.377), a *fluência* ainda está cercada de muitas perguntas e este conceito ainda não está bem delimitado. Guillot (1999) levanta algumas questões tais como “Falar fluentemente” é o mesmo que “Falar com alguém fluentemente?” ou “Todos são fluentes da mesma maneira?”. Mesmo quando na Linguística Aplicada confronta a questão da *fluência*, o conceito continua evasivo.

Guillot (1999, p.1) ressalta que a *fluência* não pode ser ensinada, mas emerge como um subproduto do envolvimento verbal tais como diálogos situacionais, dramatizações, discussões em grupo, debates, simulações dentre outros. A *fluência* é um termo proveniente da linguagem do dia-a-dia, não da linguagem técnica, contudo o seu significado não recebeu nenhum tratamento que formalizasse o seu conceito na área (TEIXEIRA DA SILVA, 2008, p.377). A autora ressalta que o seu significado é meramente presumido, aceito sem investigação e com definições pouco rigorosas. É explicada na maioria das vezes por definições encontradas em dicionários e por definições gerais.

Existe outro complicador para o entendimento da noção de *fluência*, segundo Teixeira da Silva (2008,p.379) que é a confusão entre *fluência* e *proficiência*. O conceito de *fluência*, incluindo a variante *fluente* é normalmente utilizado para caracterizar uma alta *proficiência* na língua (SIMENSEN, 2010).

Lennon (1997) salienta dois usos para os termos *fluência* e *proficiência*. Um mais amplo e não-técnico e um técnico. No primeiro caso *fluência* é sinônimo de *proficiência*. No segundo, apenas alguns aspectos, componentes ou descritores da *proficiência* definidos como “eficiência do uso da língua dentro das restrições de um conhecimento linguístico limitado”. Em sentido restrito, *fluência* em LE é um componente da *proficiência oral*. Um aprendiz pode

ser fluente, mas apresentar uma gramática ruim, ou ser fluente, mas não possuir um vocabulário extenso e variado. Mas também, por outro lado, o aprendiz pode falar corretamente sem ser fluente.

Lennon (1999, apud TEIXEIRA DA SILVA, 2008) destaca que a fluência de cada um varia de acordo com o assunto que está sendo tratada, a situação que este falante se encontra juntamente com seu interlocutor e o estado psicológico deste falante.

Desta forma, a fluência implica uma mensagem e um contexto. Nos estudos de Teixeira da Silva (2008) ela conclui que a mensagem de um professor de LE e o contexto que ele atua requer que o mesmo possua uma fluência que ultrapasse o sentido geral do termo. Este professor terá que dispor de competências para atuar nas situações de comunicação que são inerentes à sua profissão. Este profissional será considerado fluente ao apresentar as características associadas ao conceito de fluência, incluindo também desenvoltura, espontaneidade, prontidão, velocidade, ter conhecimento das regras discursivas e textuais e apresentar uma gramática correta e um vocabulário extenso e variado.

Apesar das definições expostas nesta sessão acerca do conceito de fluência, é importante ressaltar que este trabalho representa parte de uma pesquisa mais abrangente, portanto necessita de outros estudos e aprofundamento para aprimoramento da definição de *fluência*, definição ainda não concluída na área da Linguística Aplicada, assim como carece de investigação sobre o desenvolvimento deste componente no processo de formação do professor de LE, questão que será tratado na sessão subsequente.

A fluência oral e a constituição da identidade do professor de LE

Antes de partir para a questão do papel da fluência oral na formação do professor de LE é importante lembrar que a preocupação com o desempenho no uso da língua alvo começa, como já foi enfatizado em sessões anteriores, com os estudos de Hymes (1971) quando o conceito de competência passa a ser percebido de forma mais geral, observando a importância de um conjunto de capacidades subjacentes que vão além da competência linguística defendida por Chomsky (1965). Esse novo modelo de competência já englobava tanto o conhecimento tácito que se tem da língua como a habilidade que os sujeitos

demonstram em seu uso. Assim, o desempenho passou a compor o conceito de competência de forma a considerar o falante em uso real da língua, e não só o ideal.

Canale e Swain (1980) reiteram essa perspectiva sociolinguística de competência proposta por Hymes (1971) defendendo uma visão que contempla uma natureza tanto teórica quanto analítica das teorias integrativas da competência comunicativa, revelando princípios básicos sobre o conhecimento gramatical, conhecimento de como a linguagem é usada em contexto social e dos conhecimentos de como os enunciados e as funções comunicativas podem ser combinados de acordo com os princípios do discurso. Assim, o conceito de competência vem se tornando cada vez mais dependente do processo de interação do indivíduo com o contexto no qual está inserido, ressaltando a importância dos fatores cognitivos e afetivos agregados a este processo.

Tais reflexões sobre a dependência do conceito de competência em relação ao componente desempenho, apesar de datarem do início dos estudos sobre competência comunicativa ainda representam um grande desafio quanto a sua realização prática nas salas de aula de LE. Mas qual a relevância de atrelar fluência oral ao processo de formação do professor de LE? Para Paiva (1997) a constituição da identidade do professor ideal de inglês deveria priorizar um bom domínio oral e escrito do idioma agregado a uma formação pedagógica sólida que provoque um aprofundamento dos conhecimentos em linguística aplicada. A autora avalia que mesmo sendo percebida a preocupação dos concursos para professores de línguas, relacionada à redação de textos em inglês, o desempenho oral é totalmente ignorado.

Para Júdice (1997) o trabalho com a oralidade é, antes de tudo, uma forma de estruturar e aperfeiçoar práticas de linguagem compartilhadas por falantes de novas línguas que vivem em diferentes teias sociais e culturais. Tal afirmação aponta para a importância do trabalho com a oralidade numa visão de linguagem mais contemporânea em que o largo uso de redes sociais promovido pelas ferramentas tecnológicas minimiza as fronteiras geográficas e alarga o uso da língua como instrumento de interação, comunicação, informação e cultura, relevando a utilização deste componente como um instrumento didático capaz de estimular a confiança do aprendiz tanto em sua relação com o professor, enquanto modelo, quanto sobre a possibilidade de sucesso do aprendiz no processo na aprendizagem de LE.

Outros fatores preponderantes apontados por Teixeira da Silva (2008) estão relacionados aos benefícios produzidos pelo desenvolvimento da habilidade oral no processo de formação do professor de LE, citando entre outros o fato da exigência, cada vez mais evidente do mercado de trabalho, por um aprimoramento dos profissionais na fluência oral, lembrando que esses agentes representam, possivelmente, a principal fonte de insumo de inglês para os aprendizes dessa língua, e que as relações comunicativas proporcionadas pela fluência oral, na interação entre professores e aprendizes, nas mais diversas atividades sociais e educativas, podem revelar o valor da LE como meio de expressão, contribuindo para a desconstrução de uma visão ainda tradicional e estruturalista sobre o ensino de LE no Brasil.

Contudo, em sentido oposto a este caminho, estudos como os de Almeida Filho (2000) apontam para disparidade entre os currículos dos cursos de licenciatura em Letras e as exigências da vida profissional na área de linguagem, enfatizando a necessidade de urgência na atualização estrutural e metodológica dos currículos com vistas a englobar, nas aulas, as relações sociais mediadas pela linguagem. O autor evidencia a necessidade de criar meios que evoquem a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no que diz respeito ao ensino da produção de textos, sejam eles escritos ou orais.

Para Almeida Filho (2000), tal mudança curricular teria sua teoria fundamentada nos contextos de cada curso de letras, e se traduziriam em reflexões e experiências dentro de disciplinas ou em seus interstícios, em pelo menos três dimensões de competências do professor: a linguístico-comunicativa, a aplicada e a formativo-profissional. Dentre as três citadas, este estudo destaca o papel da competência aplicada que, na figura representativa do modelo de competência defendido pelo autor, engloba a competência teórica uma vez que emerge do diálogo entre a teoria acumulada no processo de formação do professor e as demandas suscitadas por sua prática em sala de aula, tratando do saber sobre o saber fazer.

Teixeira da Silva (2008) também aponta em suas pesquisas a deficiência dos cursos de letras quanto ao desenvolvimento sistemático do desempenho oral dos futuros professores, atentando para o enorme descompasso entre o que a literatura aponta como ideal e o que realmente acontece no aprendizado da habilidade oral nas salas de aula de ensino superior. A autora assinala o uso excessivo da língua materna nas aulas de LE e a dificuldade dos professores em fazer uso da língua inglesa em tarefas mais complexas como explorar ideias e

tópicos ou esclarecer dúvidas dos alunos acerca do uso da língua alvo para fins de interação social, como uma evidência de que a sala de aula de inglês vem se tornando um local inadequado para o desenvolvimento da fluência oral.

Dessa forma, o processo de formação do professor proposto neste artigo, sugere a busca por alternativas para o ensino de LE que mobilizem além das capacidades de ação de linguagem, aspectos sociais, culturais e históricos da língua-alvo. Nesse contexto, é preciso encontrar caminhos metodológicos que promovam a aprendizagem de forma mais significativa e que seja capaz de conduzir o aluno no desenvolvimento de sua competência comunicativa em LE.

Em razão dos fatos até aqui abordados, observa-se que o caminho de desenvolvimento da habilidade oral dos professores de LE perpassa pelo trabalho com os gêneros discursivos orais. Tal afirmação origina-se na necessidade de ir ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder aos modos socialmente reconhecidos por eles (SHNEUWLY, 1994), pois um processo de formação que contribua para a fluência oral de professores de LE lança mão de metodologias que permitem compreender melhor tanto a natureza das unidades da língua como a língua enquanto sistema. Esse trabalho permite ao professor colocar seus alunos em situações de comunicação o mais próximo do real, construindo uma relação de sentido com os objetos estudados o que possibilita aos alunos dominá-los como realmente são.

Nessa perspectiva, o presente estudo propõe integrar o trabalho com os gêneros discursivos orais à formação do professor de LE, proposta que norteia as discussões nas próximas sessões deste artigo.

Gêneros discursivos e o desenvolvimento da fluência oral do professor de LE

As discussões em torno das possibilidades de aplicação dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011) como mediadores dos processos de ensino-aprendizagem e, acrescentamos de formação de professores nesta área, tem despertado o interesse de diversos pesquisadores em Linguística Aplicada e trazido novos encaminhamentos (ROCHA; SILVA, 2007). À maneira destes pesquisadores considera-se os gêneros discursivos na perspectiva enunciativa

de linguagem como prática social proposta por Bakhtin (1929/2004). Desse modo, correlacionar a Teoria de Gêneros Discursivos com a Formação Crítico-Reflexiva de Professores torna-se uma possibilidade pertinente para o desenvolvimento da competência oral dos futuros professores de línguas.

De acordo com Bakhtin (2011), a língua é utilizada pelos falantes a partir de enunciados, os quais são materializados em forma de enunciados orais e escritos, ou seja, pelos gêneros discursivos. Estes mantêm um conteúdo temático, uma estrutura, composição e características específicas. Nas palavras do autor

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros de discurso* (BAKHTIN, 2011, 261-262).

Os gêneros discursivos são essenciais para que as relações entre os seres humanos se estabeleçam, ou seja, através da interação com o outro e com a sociedade por meio da linguagem e do pensamento, os indivíduos se constituem em sujeitos sociais. Essa relação pode ser alterada mediante o uso de ferramentas simbólicas e culturais, as quais também estão em mudança constante (VYGOTSKY, 1998/2001). O fato de a linguagem se manifestar em sociedade por meio de signos, torna relevante o trabalho com os gêneros discursivos na formação inicial de professores de línguas como alternativa para o desenvolvimento de uma postura consciente frente a vários tipos de letramento, como por exemplo, o visual e o crítico.

Rocha; Silva (2007) reverberam que pelo fato de os gêneros discursivos estarem relacionados a práticas de linguagem sócio-historicamente constituídas, para que eles provoquem novos conhecimentos é necessário que sejam apropriados pelos indivíduos. Em se tratando do desenvolvimento da fluência oral de professores de língua estrangeira, doravante LE, em formação inicial os conceitos de Bakhtin (1929/2004), bem como os de Vygotsky (1998/2001) são importantíssimos para que eles possam desenvolver os saberes e

competências necessárias à sua futura atuação profissional. De acordo com Rocha; Silva (2007, p. 66), “[...] o professor de LE em formação deve, assim, apropriar-se dos gêneros a fim de ser capaz de agir em situações reais e propositadas de interação social na língua-alvo”.

À medida que os professores formadores do curso de Letras começarem a inserir em suas aulas, independentemente das disciplinas ministradas, atividades pautadas na Teoria de Gêneros, esta atrelada a uma perspectiva enunciativa de linguagem como possibilidade de se desenvolver o letramento e exercitar o pensamento crítico-reflexivo de professores em formação, poder-se-á ter uma formação muito mais significativa e diretamente dialogada com as reais necessidades dos contextos pós-modernos de ensino-aprendizagem que se fazem presentes na sociedade brasileira.

Na verdade, quando no Brasil houver um maior número de professores de LE consideravelmente competentes para falarem a língua que ensinam, certamente haverá também uma maior valorização da profissão professor de línguas, pois cabe não apenas aos alunos serem competentes na habilidade oral da língua como meio de emancipação política, mas também aos professores. Não é por acaso que Bakhtin (1929/2004) atribui elevado valor à palavra, ou seja, à fala como aquilo que permite aos indivíduos se constituírem significativamente em sociedade através da interação com os signos e com os outros.

Pensar a educação linguística dos cidadãos brasileiros e principalmente acerca do perfil do professor de LE que o Brasil necessita na contemporaneidade implica pensar o “professor de línguas estrangeiras” como aquele que de acordo com Rajagopalan (2005, p. 154), “está aí para empoderar o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a dominar a língua estrangeira, em vez de deixar ser dominado por ela”. Com isso, os cidadãos poderão se tornar mais politizados na medida em que se apropriam das vozes locais como forma de resignificarem o global.

O que propõem os documentos oficiais sobre a formação de professores de LE?

Com o intuito de elucidar questões que envolvem a problemática da oralidade as aulas de Língua Inglesa nas universidades brasileiras, Teixeira da Silva (2000) realizou uma pesquisa de doutorado que buscou investigar como o sentido representativo do que seja

fluência em inglês – LE estava sendo construído em um curso de Letras, bem como o papel exercido por esse curso em relação ao desenvolvimento da fluência oral dos professores em formação inicial.

As representações de alunos e professores foram coletadas e comparadas com as considerações presentes na literatura da área a fim de se poder perceber se a formação oferecida pelo referido curso estava sendo satisfatória no que tange o desenvolvimento da fluência oral. A pesquisadora concluiu que o curso pesquisado não estava formando profissionais de ensino de LE profissionalmente competentes na oralidade da língua-alvo e que embora a fluência oral seja um requisito definidor do perfil profissional do professor de LE, o problema está nos currículos engessados que privilegiam disciplinas voltadas para a prática da habilidade escrita. Entretanto, Consolo; Teixeira (2011) salientam que isto não serve de justificativa para que professores continuem a desprivilegiar atividades orais.

Ainda que a LDB de 1996 tenha contribuído significativamente para a reforma e melhoria da qualidade do ensino superior que vinha sendo oferecido no Brasil até então, a extinção do antigo currículo mínimo para o curso de Letras, garantida por esta lei ainda não possibilitou que o currículo fosse pensado de modo a ir ao encontro das reais necessidades dos contextos sociais. PAIVA (2005, p. 346-347) explica que “Esse currículo mínimo, que tratava as línguas estrangeiras com tanto preconceito, vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas”. O fato de os currículos dos cursos de formação de professores de LE privilegiarem a escrita em detrimento da oralidade demonstra uma enorme discrepância entre os documentos oficiais e as exigências da pós-modernidade. Acerca das políticas de ensino de LE no Brasil Rossi (2004, p. 51) diz que

[...] o único período onde as políticas governamentais mostraram alguma preocupação com o ensino de língua estrangeira com o uso das quatro habilidades – foi durante a reforma Francisco Campos (1931) com continuidade na reforma Campanema (1942), seguida pela Portaria Ministerial 114 (de 29 de janeiro de 1943) (ROSSI, 2004, p. 51)

Mediante consulta ao Parecer do CNE/CES 492/2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras observa-se que este documento menciona que há necessidade de se ampliar o conceito de currículo, o qual propicie de forma articulada, a

aquisição dos saberes necessários à formação profissional. Sua natureza teórico-prática implica na inter-relação de conhecimentos, competências e habilidades. Nesse sentido, o currículo é definido como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso” (p. 29). O conceito de ‘atividades acadêmicas’ refere-se às atividades relevantes para que os estudantes adquiriam as habilidade e competências necessárias à sua atuação profissional. O perfil a ser formado é aquele de “[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (p. 30).

Ao elencar as habilidades e competências a serem desenvolvidas, percebe-se que o primeiro tópico diz respeito ao desenvolvimento do “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (p. 30). Os conteúdos curriculares básicos têm como base as áreas dos Estudos Linguísticos e Literários, além daqueles voltados para o desenvolvimento profissional e docente como práticas e estágios.

A oralidade é nitidamente observável como uma das competências a serem desenvolvidas no processo de formação dos futuros profissionais de Letras. Entretanto, conforme observou Teixeira da Silva (2011), poucas são as disciplinas do currículo que privilegiam a língua oral. Embora muitos dos alunos já tivessem anos de experiência como alunos de cursos de idiomas antes de terem começado o curso de Letras. Outra questão é o fato de que muitos professores formadores não são competentes na oralidade da LE que ensinam.

A Resolução CNE/CP 1/2002 em seu artigo 3º considera que a ‘competência’ é um dos princípios norteadores da preparação profissional dos professores, de modo que toma a “competência como concepção nuclear na orientação do curso” (p. 1), o que logicamente deve estar refletido na grade curricular de cada curso de formação de professores. Além disso, o artigo 5º observa que essas competências devem estar garantidas pelo projeto político pedagógico, levando em conta que

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; (BRASIL, 2002, p. 2)

Assim, considerando que a sociedade atual tem exigido que os professores de LE sejam competentes para falar a língua que ensinam, uma vez que os alunos estão mais interessados em aprender a falar uma LE para cantar uma música estrangeira, bem como para realizar outras tarefas orais, observa-se que a oralidade por parte do professor já é garantida dialogicamente a partir das necessidades que emergem da educação básica.

Outra questão é o que traz o segundo tópico do artigo 5º, o qual chama atenção para o fato de que para se desenvolver as competências exigidas pela profissão é necessário que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento e, pode-se acrescentar, dos saberes necessários à docência. Sem dúvida, observando o atual contexto pós-moderno em que a sociedade está inserida, a oralidade é uma das habilidades essenciais para o bom desempenho profissional dos professores de línguas e conseqüentemente para o avanço da qualidade do ensino de LE na educação básica.

Rossi (2004) em sua dissertação de mestrado a respeito da construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês discute como os documentos oficiais LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, os quais orientam a organização da educação básica, contribuem para uma supervalorização das habilidades de leitura e escrita em detrimento da habilidade oral. As controvérsias desses documentos estão relacionadas ao fato de que embora os PCN orientem para a necessidade de se ensinar a língua estrangeira criticamente como ferramenta de libertação e de rompimento com as desigualdades sociais, o foco ainda é posto na habilidade de leitura, pois esta funciona com mais utilidade para os exames de admissão nas universidades.

Dessa forma, o ensino de LE oferecido pelas escolas públicas na educação básica fica limitado, pois não se trabalha de fato a competência comunicativa. Desse modo, a realidade das sociedades mais necessitadas não é transformada, pois a LE ensinada de maneira limitada e centrada em uma habilidade o que reduz o potencial transformador que a língua tem.

Considerações finais

Como se pode observar neste estudo, a fluência oral é vista como um componente integrante da competência comunicativa, representando uma necessidade vigente para o processo de formação do professor de LE que se traduz na responsabilidade profissional de desenvolver competência oral em língua inglesa, pois como aponta Xavier (2001, p.22) “um professor com boa fluência na língua-alvo tem condições de estabelecer uma interação promissora de aprendizagem”. Dessa forma a fluência oral compõe um conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa, oportunizando aos aprendizes a possibilidade de atuar como sujeitos históricos do processo de ensino/aprendizagem de LE.

Nesse mesmo sentido Consolo (2002) enfatiza a necessidade de investigação sobre a aplicação adequada da oralidade em sala de aula com foco nas ações desencadeadas pelo processo de formação continuada dos professores de LE, evocando as discussões acerca da revitalização dos currículos dos cursos de letras que agonizam engessados em práticas didáticas socialmente descontextualizadas e, portanto, desprovidas de significado. Tal constatação é condizente em estudos como os estudos de Júdice (1997), Almeida Filho (2000) e Teixeira da Silva (2008) que evidenciam e condenam a prática, ainda vigente nos cursos de letras, de propagação de conceitos e metodologias tradicionalmente arraigados, enfraquecendo a crença no sucesso do processo de ensino/aprendizagem de LE no Brasil.

Este estudo visa contribuir para os estudos em Linguística Aplicada à medida que aponta para a relevância de uma investigação longitudinal sobre o desenvolvimento pedagógico e identitário do professor em sua trajetória discursiva na sala de aula de LE, buscando somar esforços às ações em prol de um processo de ensino/aprendizagem de LE que contemple o uso real da língua alvo, proporcionando sua prática social por meio da adoção de gêneros discursivos orais. Tal iniciativa sugere, contudo, uma exploração mais detalhada do campo, observando as implicações e adequações necessárias ao processo de formação do professor, uma vez que, como se observa neste artigo, os documentos oficiais que orientam e organizam as modalidades de ensino relegam o segundo plano, quiçá terceiro, a preocupação com o desenvolvimento da oralidade no ensino de LE.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.

ALVARENGA, M. B. Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira(Ingês): implicações para a formação em serviço. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 1999.

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

_____. What Does Language Testing Have to Offer? **TESOL Quarterly**, 25 (4), 1991. p. 671-701.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. VOLOCHINOV.V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. 11. Ed. São Paulo: SP: Hucitec, [1929]2004.

BASSO, E.A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. Universidade Estadual do Paraná. 2008.

BORGES ALMEIDA, V. Pausas preenchidas e domínios prosódicos:evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. UNESP, São Paulo, 2009.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES 492/2001, de 04 de Julho de 2001. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1(1), 1980.

CONSOLO, D. A. The Ability for Communicative Language Use: An Overview. **R. Letras**, PUC-Campinas, 18 (1/2), 1999. p. 82-91.

_____. Competência linguístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de Língua Estrangeira. **VI CBLA Anais**, ALAB/UFMG, CD-ROM, 2002.

_____. TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Desenvolvimento da fluência oral em inglês de alunos universitários: análise de tarefas e da qualidade. In: SILVA, K. A. da. (et al.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

FREIRE, A. M. F. Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework and Classroom Practice. Tese de Doutorado. Filadélfia: Universidade da Filadélfia, 1989.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/inglês. In: TOMITCH, L. M. B. et al. **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: Santos, L. I. S.; SILVA, K. A. da. **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. 381 p. p.269-293.

_____. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JÚDICE, N. Verbo e voz na Escrita do Homem e da Mulher. Tese de Doutorado. UFRJ/Rio de Janeiro, 1997.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17

_____. O Novo Perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B. et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363 (AdvancedResearchEnglish Series).

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil – Por uma política prudente e positiva. In: LACOSTE, Y. ; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. O professor de língua estrangeira em formação: os gêneros discursivos como meio para o desenvolvimento de competências. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA, V. L. T. (orgs.). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. – 1. Ed. – São José do Rio Preto, SP: HN, 2007.

ROSSI, E. C. S. A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês. Dissertação de Mestrado. Londrina, UEL, 2004.

SCARPA, E.M. Sobre o Sujeito Fluente **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 29, 1995.

SIMENSEN, A.M. Fluency: an aim in teaching and a criterion in assessment Professor at the Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo. 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias de currículo**. 2ª. Ed, Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

TEXEIRA DA SILVA, V. L. Em busca da fluência oral: um curso de letras sub-judice. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (orgs). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas; Pontes Editores, 2008.

_____. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. Tese de doutorado. Universidade de Campinas, 2000.

VYGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. **Applied Linguistics**, 10 (2), 1989. p. 128-137.

XAVIER, Rosely Perez. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. **The ESpecialist**. v. 22, n. 1, p. 1-25, 2001.