

A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Flávia Herker Lopes BERNABÉ

Resumo

O tema do presente trabalho é decorrência de uma preocupação acerca da qualidade da produção oral de alunos de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE) para uso desse idioma em situações reais de interação. Para tanto, o trabalho tem por objetivo verificar em situações de ensino-aprendizagem o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de LI, as estratégias comunicativas utilizadas pelos alunos e pelos professores na negociação de significados por meio da interação entre interlocutores e como o ensino da forma gramatical e/ou do uso comunicativo podem levar o aluno a comunicar-se adequadamente em diferentes situações de interação social. Assim, são abordados os seguintes aspectos: o conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes (1972), a noção de funções da linguagem mencionadas por Halliday (*apud* NEVES, 1998), a distinção entre habilidades linguísticas e capacidades comunicativas apresentadas por Widdowson (1991), o modelo de competência comunicativa sistematizado por Canale e Swain (*apud* RICHARDS, RENANDYA, 2002) que apresentam as competências subjacentes à proficiência da comunicação oral e as estratégias comunicativas citadas por Tarone (*apud* SCARCELLA; OXFORD, 1992) para a negociação de significados entre professores e alunos. Para isso, efetuou-se uma análise qualitativa de duas aulas de LI gravadas em áudio, apresentando um relato de seus resultados para o ensino da comunicação oral. Os resultados da pesquisa demonstraram duas visões diferentes no ensino da LI: uma voltada para a produção de unidades linguísticas isoladas de uso real da língua; outra voltada para um enfoque integrado que demonstra capacidade de uso do conhecimento de regras linguísticas para a comunicação eficaz. Sendo assim, a competência comunicativa pode se constituir em uma estratégia eficaz acerca da qualidade genuína de comunicação real.

Palavras-chave: Competência Comunicativa. Língua Inglesa. Produção Oral.

Abstract

The theme of this study is a result of worries about the quality of English language (EL) students' oral production as a foreign language (FL) in real situations of interaction. For this reason, this paper aims at verifying in teaching-learning situations the development of English language students' communicative competence, the communication strategies used by students and teachers in the negotiation of meanings through interaction between interlocutors and how teaching grammar and/or the communicative use can lead a student to communicate appropriately in different situations of social interaction. Thus, the following aspects were discussed: the communicative competence concept developed by Hymes (1972), the language functions mentioned by Halliday (*apud* NEVES, 1998), the difference between linguistic skills and communicative abilities presented by Widdowson (1991), the communicative competence model proposed by Canale and Swain (*apud* RICHARDS; RENANDYA, 2002) who discuss the competences underlying the speaking proficiency and the communication strategies mentioned by Tarone (*apud* SCARCELLA; OXFORD, 1992) in the negotiation of meanings between teachers and students. To that end, a qualitative analysis of two audio-taped EL classes was made, presenting a report of their results on the teaching of oral communication. The results of the study demonstrated two different views on teaching the EL: one view based on the production of linguistic units in isolation from real language use; and another based on an integrated focus that demonstrates ability to use the knowledge of linguistic rules to communicate effectively. Therefore, communicative competence can be regarded as an effective strategy concerning the genuine quality of real communication.

Key-words: Communicative Competence. English Language. Oral Production.

1 Introdução

O ensino de Língua Estrangeira (LE) envolve, tradicionalmente, as quatro habilidades linguísticas: a audição, a fala, a leitura e a escrita. No mundo globalizado em que vivemos,

pode-se verificar que a fala vem adquirindo uma importância maior: as pessoas desejam aprender a língua inglesa para comunicar-se oralmente e, assim, valorizam a qualidade de produção oral. Em decorrência desse fato, espera-se que o aprendiz possua a competência comunicativa em LE; ou seja, supõe-se que ele consiga comunicar-se oralmente em diferentes situações de uso real da língua e seja capaz de produzir diferentes atos comunicativos, como convites, pedidos, aceitações, recusas, desculpas, elogios e outros mais. Além disso, espera-se que ele saiba não só transmitir informações a outrem, mas também realizar ações, agir e atuar sobre o interlocutor em uma dada situação de comunicação. Um indivíduo que reúne todas estas qualidades pode ser considerado um aprendiz que possui competência comunicativa em uma dada língua estrangeira.

No entanto, ao longo da experiência profissional com o ensino da língua inglesa (LI), nota-se que os alunos se queixam da qualidade de sua habilidade oral nesse idioma e que, mesmo estudando a língua, há alguns anos, e estando em níveis avançados, não conseguem usá-la diante de situações de uso real.

Visando buscar soluções para a dificuldade de utilizar a LI para se comunicar oralmente, o presente artigo relata como o ensino desse idioma é abordado em sala de aula, com o intuito de levar o aluno ao desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Para tanto, são verificados, em situações específicas de ensino-aprendizagem (salas de aula), os seguintes aspectos: *a*) o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de LI; *b*) as estratégias comunicativas utilizadas pelos alunos e professores na negociação de significados por meio da interação entre interlocutores; e *c*) como o ensino da forma gramatical e/ou do uso comunicativo podem levar o aluno a comunicar-se adequadamente em diferentes situações de uso real da língua.

2 A concepção sociointeracionista na aprendizagem de LE

A linguagem e o sujeito se constituem nos processos interativos e por meio deles. Dessa forma, o sujeito se constitui à medida que interage com os outros, não como um sujeito dado, pronto e acabado, mas sim como um sujeito que entra na interação completando-se e construindo a si próprio tanto nas suas próprias falas quanto nas falas dos outros. Por isso, segundo Bakhtin (1997), cada palavra emitida pelos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Portanto, escrever e falar não são mais atos de expressão individual do sistema gramatical, mas atos interativos que se voltam para as práticas discursivas e para as atividades socioverbais produtoras de significação.

A aprendizagem de LE representa possibilidades de se agir no mundo pelo discurso, isto é, as pessoas se utilizam da linguagem para construírem o “mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta”. Por isso, “o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social” (BRASIL, 1998, p. 43).

Sendo assim, para que o aluno possa se constituir como sujeito do discurso, as relações de ensino devem acontecer nos processos interativos de sala de aula entre professor/alunos e alunos/alunos, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, resolução de tarefas de construção de significado e conhecimento partilhado, e negociação de diferentes pontos de vista dos participantes.

Para que se desenvolva a competência comunicativa do aprendiz de uma LE, é necessário que o professor priorize as habilidades conversacionais que refletem a língua em uso e não se limite à função de introduzir estruturas novas (gramaticais/vocabulares). Desse modo, ele deve trabalhar com a forma e o funcionamento da linguagem em uso nas situações mais variadas de conversação, “de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la” (GERALDI, 1996, p. 53).

Geraldi (*op.cit.*, p. 27) privilegia o quadro dessa concepção sociointeracionista da linguagem, ao afirmar que “o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social”.

Ainda nas palavras de Geraldi (*op.cit.*, p. 28):

Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico — resultante do trabalho discursivo do passado — é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Para Smolka (*apud* GERALDI, 1996), a tarefa de ensinar trata da transmissão de um conhecimento prévio e já definido do professor para o aluno, em blocos fechados e acabados. Desse modo, a tarefa de ensinar adquire algumas características: é linear, unilateral e estática, pois o professor não se apropria, mas se apodera do conhecimento e pensa que sua tarefa é dar

o conhecimento ao aluno, fazendo com que o aprendizado do aluno fique condicionado à sua transmissão do conhecimento.

Na visão sociointeracionista, o papel do professor é organizar as interações na sala de aula, permitindo situações de produção em que o aluno possa contribuir de forma mais atuante com os outros alunos, facilitando, assim, a aprendizagem e não simplesmente controlando-a.

Diante do que foi mencionado, é fundamental, numa relação de ensino e não simplesmente numa tarefa de ensinar, que o aluno possa introduzir um tópico perfeitamente aceitável para a interação em sala de aula, sem que este seja recusado pelo professor porque não faz parte do seu plano de ensino. Essa relação de ensino constitui-se pelo processo interativo entre sujeitos, em que locutor e interlocutor podem tomar a palavra:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Para o desenvolvimento da comunicação, o ensino de uma LE deve-se ao uso da língua em vários contextos com ênfase na interação e na conversação do que ao uso de regras gramaticais com ênfase no simples domínio da língua em si. Assim, o aprendiz se utiliza de vários conhecimentos, tais como: conhecimento sistêmico¹, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, conhecimento da organização textual² etc, para a construção social dos significados.

Sendo assim, a concepção sociointeracionista na aprendizagem de LE deve ser usada na relação de ensino entre professor/aluno e aluno/aluno, já que a língua é vista como prática social, na perspectiva de que o aprendiz possa desenvolver sua competência não só linguística, mas também comunicativa, produzindo e interpretando discursos escritos e orais.

3 O desenvolvimento do conceito de Competência Comunicativa

¹ “O conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos” (BRASIL, 1998, p. 29).

² Este “tipo de conhecimento que o usuário de uma língua tem engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos. Por exemplo, para dar uma aula expositiva é necessário o conhecimento de como organizar a informação na interação, que é de natureza diferente da organização da informação em uma conversa. Em uma aula expositiva, há toda uma preocupação em organizar a fala para a introdução ao assunto, para seu desenvolvimento e sua conclusão, para facilitar a compreensão do aluno. Já em uma conversa informal, essa preocupação não está presente” (BRASIL, 1998, p. 31).

Para se entender a questão do uso comunicativo de uma língua, é necessária a compreensão dos questionamentos que envolvem a competência comunicativa do aprendiz de LE.

[...] os falantes de uma dada língua combinam sua competência linguística e outras competências, o que lhes possibilita utilizar as formas linguísticas em diferentes contextos, em diferentes situações de comunicação, com diferentes finalidades. Os falantes não somente trocam informações e expressam ideias, mas também, durante um diálogo, constroem juntos o texto, desempenhando papéis que, exatamente como numa partida de um jogo qualquer, visam a atuação sobre o outro (BRAIT, 1993, p. 194-195).

Hymes (*apud* SCARCELLA; OXFORD, 1992) foi um dos primeiros a compreender o significado da competência comunicativa no desenvolvimento da linguagem. Para ele, o aprendizado de uma língua não acontece apenas com a aquisição, pelo falante, de regras gramaticais que o tornam apto a formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também em saber usar a língua apropriadamente em diferentes situações para a interação social com outras pessoas.

Segundo Hymes (1972, p. 277):

... a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others..³

Portanto, a "competência comunicativa", no sentido de Hymes (1972) considera que a capacidade linguística do falante compreende não só a habilidade de produzir e interpretar expressões linguísticas, mas também a habilidade de interagir socialmente com a língua.

Halliday (*apud* NEVES, 1998) acrescenta a noção de funções da linguagem, as quais dizem respeito ao contexto da situação. Segundo Halliday, é por meio do "contexto da situação que se pode compreender para qual função serve a estrutura gramatical" (NEVES, 1998, p. 72). Essas funções da linguagem compreendem: comandos, relatos, pedidos, descrições e outros mais.

Frases no imperativo podem apresentar várias funções da linguagem conforme Richards; Platt; Platt (1985):

• *Give me that pen.* (Order)

³ Tradução da autora: "... uma criança normal adquire o conhecimento de sentenças, não só como gramaticais, mas também como apropriadas para a situação. Ela adquire competência para saber quando falar ou não, o que falar e com quem, quando, onde e em quais situações. Em resumo, a criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala, participar em eventos de fala e conseguir se comunicar na interação com outras pessoas."

- *Pass the salt.* (Request)
- *Turn left at the corner.* (Instruction)
- *Try the smoked ham and potatoes.* (Suggestion)
- *Come round on Saturday.* (Invitation)⁴

Widdowson (1991) faz a distinção entre habilidades linguísticas e capacidades comunicativas. Para ele, as habilidades linguísticas seriam apenas formas de manifestação do sistema linguístico, enquanto as capacidades comunicativas seriam formas de manifestação desse sistema num dado contexto. Assim, Widdowson (1991) usa o termo habilidade (*skill*) quando o sistema da língua se manifesta como forma e o termo capacidade (*ability*) quando o sistema se realiza enquanto uso. Mas como relacionar habilidades com capacidades e a forma com o uso? Até que ponto as habilidades de falar, compreender, escrever e ler as palavras e estruturas de uma língua garantem a consequente aquisição da capacidade comunicativa numa dada língua? A aprendizagem das habilidades linguísticas não garante, por si, a consequente aquisição da capacidade comunicativa. No processo de aprendizagem de uma LE, deve-se promover não só momentos de desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas, também, momentos destinados à prática de capacidades comunicativas, mais próximas de situações reais de uso na LI.

Na produção oral, Widdowson (1991) faz a distinção entre falar (*speaking*), dizer (*saying*) e conversar (*talking*). Isso porque, se temos uma atividade que exige a repetição mecânica de sons, palavras e frases, temos a fala (*speaking*), na qual se considera a forma. Por outro lado, em uma interação oral livre, teríamos a capacidade comunicativa de conversar (*talking*) e ainda, teríamos uma situação chamada dizer (*saying*), na qual a atuação do falante seria limitada, embora não fosse pura repetição.

Veja a comparação abaixo:

Quadro 1. Habilidades linguísticas e capacidades comunicativas.

Fonte: Texto elaborado pela própria pesquisadora.

<i>SPEAKING</i>	<i>SAYING</i>	<i>TALKING</i>
<i>T: When's your birthday? (Repeat!)</i>	<i>T: When's your birthday? S: It's July 22.</i>	<i>T: When's your birthday? S: It's July 22. And yours? T: November 15 S: Really? It's a holiday. T: Yeah. It's nice that my</i>

⁴ Tradução da autora: “Dê-me aquela caneta.” (Ordem). “Passe o sal.” (Pedido). “Vire à esquerda na esquina.” (Instrução). “Experimente o presunto defumado com batatas.” (Sugestão). “Venha me visitar no sábado.” (Convite).

Falar refere-se a uma habilidade linguística, enquanto dizer e conversar se referem às capacidades comunicativas.

Quando dizemos que compreendemos um trecho da linguagem falada podemos querer dizer com isso uma de duas coisas: que o compreendemos como forma ou como uso. Por um lado reconhecemos que os sinais recebidos pelo ouvido se relacionam com o sistema gramatical e fonológico da língua em questão, que eles constituem frases e que nós compreendemos o que essas frases significam enquanto frases do português ou do inglês. [...]. Para compreendermos linguagem enquanto uso, por outro lado, temos de reconhecer a função comunicativa das frases que ouvimos, temos de reconhecer quais atos de comunicação elas realizam. Isto implica o reconhecimento de como o uso de uma frase dada se relaciona com tudo o mais que foi dito na interação: em outras palavras, esse é o aspecto receptivo da conversa (WIDDOWSON, 1991, p. 87).

O modelo de competência comunicativa veio a ser sistematizado por Canale e Swain (*apud* RICHARDS; RENANDYA, 2002) que propuseram que a competência comunicativa subentende todas essas competências: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

- Competência gramatical

A competência gramatical representa a habilidade do aprendiz em entender e usar a morfologia, a sintaxe, o vocabulário e, considerando a comunicação, os sons fonéticos de letras e sílabas, a pronúncia, o acento, o ritmo e a entoação.

Para Scarcella e Oxford (1992, p. 75) *"the optimum development of grammatical competence requires that grammar be presented in meaningful, authentic language contexts rather than in isolation"*⁵. Assim, o aprendiz pode usar e entender as estruturas da língua-alvo, as quais contribuem para o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

- Competência sociolinguística

O conhecimento linguístico é importante, porém não é o suficiente para que se entenda uma mensagem com base apenas no léxico e na sintaxe, pois existem outros valores implícitos que são sociais e culturais. Por isso, a competência sociolinguística considera o papel do falante no contexto da situação e a sua escolha de estilo e registro. Essa competência vai ajudar o aprendiz a saber como fazer perguntas e respondê-las apropriadamente durante a interação, porque, além das relações entre forma (enunciado linguístico) e função (a língua em

⁵ Tradução da autora: "O desenvolvimento ideal da competência gramatical requer uma gramática apresentada em contextos autênticos e significativos e não com sentenças isoladas."

uso), a linguagem é principalmente um ato social pelo qual as pessoas de uma comunidade interagem (BANGE *apud* KOCH, 1992).

- Competência discursiva

A competência discursiva considera a coesão e a coerência como relevantes para a criação do discurso. A coesão refere-se à maneira pela qual as frases combinam entre si para garantir o desenvolvimento proposicional, que, por sua vez, assumem a força de uma asserção de um fato, realizando assim, atos ilocucionários (WIDDOWSON, 1991). Assim, estamos diante da percepção de coerência do discurso, ou seja, sempre que há uma interação por meio da linguagem, profere-se um enunciado linguístico dotado de certa força, a fim de realizar atos de comunicação. Porém, a situação ou o contexto não indicam, por si sós, a força que as frases assumem no discurso; ela é, muitas vezes, inferida pelo usuário da língua por meio da utilização de pistas que são necessárias para uma satisfatória veiculação dos significados. Essas pistas são baseadas no conhecimento de mundo, conhecimento partilhado e fatores pragmáticos e interacionais. Elas são as responsáveis pelo estabelecimento da coerência num processo cooperativo entre falante (ou escritor) e ouvinte (ou leitor) do texto. Como a conversação é desenvolvida dialogicamente por meio dos atos de fala em que um ato deve ter alguma relação com o próximo ato, e esse, com o anterior, é impossível que a coerência aconteça apenas nas produções individuais. É como afirma Marcuschi (*apud* FÁVERO, 1991, p. 80):

A coerência não é uma unidade de sentido, e sim uma dada possibilidade interpretativa resultante localmente. Dois interlocutores se entendem não só porque são coerentes no que dizem, mas principalmente porque sabem do que se trata em cada caso. E, quando não sabem, manifestam seu desentendimento de modo a integrá-lo como parte efetiva no próprio texto.

Por isso, a coerência é o conjunto da conversação na qual a interpretação mútua, local e coordenada são relevantes.

- Competência estratégica

A competência estratégica considera o uso de estratégias verbais ou não-verbais para se compensar as quebras na comunicação. Na tentativa de se comunicar, o aprendiz de LE pode se deparar com dificuldades, como a falta de conhecimento de um item de vocabulário, e isto o levará ao uso de uma estratégia comunicativa.

Para que a competência comunicativa se desenvolva dentro do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que certas estratégias sejam utilizadas pelos alunos no aprendizado e no uso da língua. Dentro da sala de aula, há várias situações reais em que o aluno poderá usar a língua de maneira apropriada. Essas situações, portanto, devem ser

ênfatisadas pelo professor. É o caso de expressões como: *Excuse me, teacher* ou *It's very hot. Can you open the door, please?*⁶ Várias estratégias podem ser usadas para compensar as falhas na comunicação ou melhorar a sua eficácia. Por exemplo, um aluno pode não conter em seu repertório uma palavra ou estrutura específica para aquele momento de fala, tendo que usar paráfrase, gestos, mímicas ou circunlocução para que a comunicação seja realizada, ou um falante poderá falar deliberadamente devagar para criar o efeito desejado no ouvinte, ou seja, ser claro o suficiente para ser entendido, fazendo com que a comunicação seja bem-sucedida. Um aprendiz pode não saber falar: "*It's against the law to park here*"⁷ e, então, ele poderá dizer: "*This place, cannot park*".⁸ (RICHARDS; PLATT; PLATT, 1985, p. 65).

É importante lembrar que o uso das estratégias comunicativas não é exclusividade dos aprendizes de uma LE, mas sim um fenômeno natural entre falantes da mesma língua. É como menciona Sturm (2001, p. 28): mesmo na sua Língua Materna (LM), o falante pode usar essas estratégias para "negociar significados compartilhados em situações nas quais um termo pode ter significados muito diferentes".

Considerando que a conversação constitui um meio de interação social, espera-se dos alunos uma participação mais relacionada com as habilidades que facilitam o desempenho conversacional e não apenas com o conhecimento da gramática e do vocabulário da língua. É como diz Marcuschi (1986, p. 16): "os esquemas comunicativos e a consecução de objetivos exigem partilhamentos e aptidões cognitivas que superam em muito o simples domínio da língua em si."

Diante do que foi mencionado, são apresentados, a seguir, dados da pesquisa que relata uma análise qualitativa de duas aulas⁹ de LI, mostrando suas implicações e contribuições para o ensino da comunicação oral dessa língua.

4 Contexto e local da pesquisa

A primeira aula analisada foi ministrada para uma turma de alunos iniciantes do curso de Extensão de Língua Inglesa, oferecido pela Universidade na qual se realizou a pesquisa. Esse curso atende a graduandos da Universidade, bem como a membros da comunidade, e é composto de adolescentes e adultos. O grupo escolhido assistia às aulas duas vezes por semana; cada aula tinha a duração de uma hora. No dia da gravação, estavam presentes sete

⁶ Tradução da autora: "Com licença, professor" ou "Está muito quente." "Você pode abrir a porta, por favor?"

⁷ Tradução da autora: "É proibido por lei estacionar aqui."

⁸ Tradução da autora: "Este lugar, não pode estacionar."

⁹ Neste trabalho, são apresentados e discutidos apenas alguns segmentos das duas aulas analisadas e não a sua análise integral.

alunos, incluindo adolescentes e adultos que cursavam o nível básico do livro 1 da Série *Vistas*¹⁰.

A segunda aula analisada foi com um grupo de alunos do segundo ano do curso de Letras com habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas ministrado na mesma Universidade. No dia da gravação, estavam presentes quinze alunos. Todos eram adultos e cursavam o nível intermediário do livro 2 da Série *New Interchange*¹¹. O grupo assistia às aulas duas vezes por semana com duração de uma hora e meia.

5 O desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em situações específicas de ensino-aprendizagem

Partindo do pressuposto de que, quando adquirimos uma língua não aprendemos a compor frases corretas como um sistema isolado, pronto e acabado, mas também aprendemos a usá-la apropriadamente para fins comunicativos, este trabalho tem como objetivo relatar, como já foi apontado anteriormente, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos em situações específicas de ensino-aprendizagem.

Com base nesse pressuposto, o artigo discute como o professor prioriza as habilidades conversacionais que refletem a língua em uso para que o aprendizado de uma LE não aconteça apenas com a habilidade do falante em aplicar regras para formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também em saber usar a língua apropriadamente em diferentes tipos de situações para a interação social com outras pessoas.

Análise da aula 1

Caracterização do grupo:

- 7 alunos.
- Nível básico.
- Curso de Extensão

No segmento abaixo, o professor inicia uma nova unidade, a qual apresenta o tempo verbal *present continuous*.

(1)

Prof.: ... muito bem... veja classe nessa unidade *five a new apartment* nós vamos trabalhar isso aqui¹² olha esse tempo verbal olha veja na lousa *present continuous* ((professor escrevendo na lousa)) *present continuous*

¹⁰ BROWN, H. D. *Vistas 1: an interaction course in English*. Teacher's edition. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

¹¹ RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New Interchange 2: English for international communication*. Teacher's book. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

¹² Abreviaturas utilizadas: Nas transcrições, utilizou-se **Prof.** para professor e **AL** para aluno, muitas vezes, utilizou-se **AL1**, **AL2**, **AL3**, etc. para diferenciar os vários alunos que participaram das aulas. Quando o nome do aluno foi mencionado, apenas a letra inicial foi utilizada.

nós temos que entender o seguinte olha... como é do que que é formado o tempo verbal e depois quais são as situações que a gente usa esse tempo verbal então veja primeiro a formação ((aluno bocejando)) o que que nós temos aqui que nós já conhecemos.. *I am you are he is she is it is we are you are they are*

[

AL:

it is we are you are they are

Prof.: então esse é o presente do *verbo to be* não é

AL: uhn

Prof.: não é isso? e o que que apareceu diferente?

AL: o ING

[

AL: ING

Prof.: o ING do verbo principal então olha são dois verbos chamado tempo composto quando você diz *I'm working* eu estou trabalhando mas são dois verbos para dar uma terceira ideia por isso que se chama tempos compostos... entenderam isso aqui agora então olha presente do verbo *to be* e o verbo que você quiser conjugar você toma o verbo e coloca o que?

AL: ING

Prof.: então essa forma do ING é chamado gerúndio é o verbo... no gerúndio está certo? então E.... aqui está escrito *I'm working* como é que você me diria eu estou estudando

AL2: éh:: *I'm... studying*

Prof.: *I'm studying* eu estou bebendo cerveja

AL2: *I'm... drinking beer*

Prof.: *I'm drinking beer*

AL2: *beer*

Prof.: eu estou comendo um sanduíche

AL2: *I'm éh::...*

Prof.: *I'm..*

AL2: *I am*

Prof.: como que é o verbo comer?

AL6: *eat /ε◆/*

Prof.: *eat /ʔ(□◆)/ eat /ʔ(□◆)/*

[

AL2: *eat eat /ʔ(□◆)/*

Prof.: então a estrutura toda

AL2: *I am eating éh:: a sandwich*

Prof.: *a sandwich* na verdade o que que eu estou fazendo A....eu estou conjugando o verbo *to be* não é isso oh *I am working you are working he is working she is working* certo G. dúvida nisso? então veja nessa nessa lição nessa unidade *a new apartment...* leia o enunciado pra mim o.... J.

Verifica-se, no exemplo (2), que o professor já tem o conceito de que primeiro trabalham-se as estruturas de uma língua, para depois apresentar as situações de uso dessa língua:

(2)

Prof.: ((professor escrevendo na lousa)) *present continuous* nós temos que entender o seguinte olha... como é do que que é formado o tempo verbal e depois quais são as situações que a gente usa esse tempo verbal então veja primeiro a formação ((aluno bocejando)) o que que nós temos aqui que nós já conhecemos... *I am you are he is she is it is we are you are they are*

Porém, o exercício em forma de *drill*¹³ que é trabalhado na sala de aula não condiz com o uso apropriado da língua para se conseguir um efeito comunicativo, como por exemplo:

¹³ De acordo com Richards, Platt, e Platt (1985, p. 117): *Drill is "a technique commonly used in language teaching for practising sounds or sentence patterns in a language, based on guided repetition or practice."* Tradução da autora: "*Drill* é uma técnica normalmente usada no ensino de línguas para praticar os sons e as estruturas das orações de uma língua, baseada em repetição ou prática guiada."

(3)

Prof.: então essa forma do ING é chamado gerúndio é o verbo... no gerúndio está certo? então E.... aqui está escrito *I'm working* como é que você me diria eu estou estudando

AL2: éh:: *I'm... studying*

Prof.: *I'm studying* eu estou bebendo cerveja

AL2: *I'm... drinking beer*

Prof.: *I'm drinking beer*

AL2: *beer*

Prof.: eu estou comendo um sanduíche

AL2: *I'm éh::...*

Prof.: *I'm..*

AL2: *I am*

Prof.: como que é o verbo comer?

AL6: *eat / ε◆/*

Prof.: *eat /ʔ(□)t/ eat /ʔ(□)◆/*

[

AL2: *eat eat /ʔ(□)◆/*

Prof.: então a estrutura toda

AL2: *I am eating éh:: a sandwich*

Prof.: *a sandwich* na verdade o que que eu estou fazendo A....eu estou conjugando o verbo *to be* não é isso oh *I am working you are working he is working she is working* certo G. dúvida nisso? então veja nessa nessa lição nessa unidade *a new apartment...* leia o enunciado pra mim o.... J.

Esse exercício de *drill* manifesta a operação de um conjunto de regras para a formação de orações sem que ocorram atos de comunicação significativos. Temos uma série de orações em português que os alunos passam para o inglês e que não têm um propósito comunicativo, nem uma correspondência estrita com a realidade, pois ninguém estava bebendo uma cerveja ou comendo um sanduíche naquele momento. Mas mesmo se estivessem, são situações que tornam as frases igualmente inadequadas em termos de uso, apesar de criarem uma situação que ilustra claramente o significado da frase. Uma vez que todos a vêm tomando uma cerveja ou comendo um sanduíche, não há absolutamente razão por que a pessoa deva avisar que está fazendo essas coisas. "Os alunos estão demonstrando o seu conhecimento da forma através da manipulação de um modelo de frase mas não o fazem por qualquer outro motivo" (WIDDOWSON, 1991, p. 18). O mesmo acontece quando o professor, para demonstrar o aspecto progressivo do presente, diz: *I'm working* (Eu estou trabalhando) e o aluno, *I'm studying* (Eu estou estudando), pois todos já sabem e estão vendo o que está acontecendo, fazendo com que a apresentação da LI na sala de aula se concentre na forma. Isso pode, muitas vezes, acarretar o uso inadequado da língua porque "a língua está sendo manifestada mas não está se materializando como comportamento comunicativo normal" (WIDDOWSON, 1991, p. 25). De acordo com Widdowson (1991), o aluno deve entender os tipos de força que as frases na LE podem assumir. O termo força é usado para mostrar uma série de funções comunicativas que dependem das circunstâncias situacionais e/ou contextuais em que a frase

é usada. Assim, a frase: *The boy is wearing a white t-shirt and black pants*¹⁴, poderia assumir a força de uma descrição pelo fato de um menino ter se perdido em um parque de diversões, ou até outros atos de comunicação.

Diferentes situações poderão ser imaginadas para a apresentação do aspecto progressivo do presente como ocorrência de uso apropriado. Algumas delas são sugeridas por Widdowson (1991): um tipo de situação que ocorre com frequência em filmes policiais. Uma pessoa, em um orelhão, descrevendo os movimentos de alguém a uma outra pessoa do outro lado da linha. **O sujeito está atravessando a rua. Ele está conversando com uma mulher na esquina e está entregando a ela um bilhete que tirou do bolso.** Nesta situação, essas frases estão sendo empregadas para fornecer uma informação a alguém que não está presente no local.

Vale lembrar que frases do tipo: *I'm working* (Eu estou trabalhando), *I'm eating a sandwich* (Eu estou comendo um sanduíche), *I'm drinking beer* (Eu estou bebendo cerveja), *he is working* (ele está trabalhando), *she is working* (ela está trabalhando) e outras mais podem perfeitamente funcionar como um caso de uso para explicar alguma coisa ou fazer um comentário. Para tanto, é necessário que o professor deixe claro que aquilo que ele ou o aluno estão dizendo não é óbvio por si mesmo. Além disso, cabe evidenciar que esses enunciados não constituem meras exemplificações da forma, mas valem como verdadeiros casos de uso.

Sendo assim, uma superconcentração na forma pode com frequência "ter o efeito de deslocar a língua que está sendo aprendida para um ponto distante da própria experiência linguística do aprendiz" (WIDDOWSON, 1991, p. 35). Esse distanciamento provoca um conflito entre a noção que o aprendiz adquiriu (ainda que intuitiva e pré-teórica) do modo como a língua funciona e a maneira pela qual a LE é apresentada na sala de aula. Em outros termos, pode-se dizer que o aprendiz percebe que o modo pelo qual lhe é ensinada a LE não tem relação com o uso da língua em uma situação real de enunciação. Com esse procedimento, o professor aumenta a dificuldade no aprendizado de uma língua, ao negar que o aprendiz recorra à própria experiência linguística e discursiva. Isso poderia levar o aluno a não saber usar a língua para fins comunicativos dentro e fora da sala de aula.

Nesta discussão entre forma (gramatical) e uso (comunicativo), considera-se o que Widdowson (1991, p. 36) relata sobre o ensino de línguas para a comunicação:

Um conhecimento de uso (comunicativo) precisa, por força da necessidade, incluir um conhecimento da forma (gramatical) mas o contrário não procede: é possível

¹⁴ Tradução da autora: "O menino está vestindo uma camiseta branca e uma calça preta."

que alguém tenha um grande número de modelos de frases e um extenso cabedal léxico o qual pode se encaixar na estrutura frasal sem que se constituam de fato como conhecimento de uso comunicativo.

Na sequência da atividade dessa aula analisada, um outro exercício é proposto, e nele os alunos têm que escolher o verbo correto que está entre parênteses para completar as frases:

(4)

Prof.: J. agora você vai cada um que eu chamar vai ler vai ler escolher uma das palavras que estão entre parênteses para dar sentido às às sentenças *number one J.*

AL1: *"Lynn is living with... her aunt and uncle"*

Prof.: *"Lynn is living with her aunt and uncle" that's right E. two*

AL2: *"Keiko... isn't... living with her family"*

Prof.: *"Keiko isn't LIVING ISN'T LIVING with her family" M. three*

AL5: *"she is staying /stɑ:ɪŋ/*

Prof.: *STAYING /steɪɪŋ/*

AL5: *staying... in... a... small HOtel"*

Prof.: *hoTEL tente dizer de uma vez M. olha lendo mas com uma/um ritmo "she is staying in a small hotel"*

AL5: *"she is staying in-a-s-mall hotel"*

Prof.: *melhor good A. four*

AL4: *"Keiko and Lynn... is looking for*

Prof.: *"Keiko and Lynn... IS?*

AL4: *are*

Prof.: *ah Keiko and Lynn*

AL4: *are are looking an for não pera aí "Keiko and Lynn are looking for an apartment"*

Prof.: *"keiko and Kynn are looking for an apartment" ah A. number five*

AL3: *"they aren't looking for a house"*

Prof.: *that's right "they aren't looking for a house" G. six*

AL7: *éh "Lynn is reading*

Prof.: *reading*

AL7: *(reading) the news/paper"/nˈkspɛɪpə /*

Prof.: *the newspaper /nuwzpeɪpə /*

AL7: *newspaper*

Prof.: *o que que é um newspaper G.?*

AL7: *jornal*

AL: *jornal ()*

Prof.: *() comércio da Franca is a newspaper jornal right A.P. seven*

AL6: *"Keiko is calling about an apartment"*

Prof.: *APARTMENT*

AL6: *apartment*

Prof.: *"Keiko is calling about an apartment" please J. number eight*

AL1: *"they they are standing*

Prof.: *STANDING*

AL1: *standing... in the living room... of their new apartment"*

Prof.: *"they are standing in the living room of their new apartment"... agora vamos ver as questions não é possível que ninguém tenha uma question gente... vamo lá quais são as dúvidas?*

AL: *todas ((risos)) ((vozes indistintas))*

Prof.: *todas? então vamo lá*

AL: *não tem muita dúvida né é que é mais complicado isso aqui*

Prof.: *não memorizar é dizer uma coisa assim.. o que que nós conseguimos entender aí que está... A.P.*

AL6: *ah perfeito*

Prof.: *perfeito... J.?*

No exemplo acima, mais uma vez a ênfase é dada à forma. As frases apresentadas apenas manifestaram a operação de um conjunto de regras para a formação de orações.

No exemplo (5), nota-se que o professor trabalha o tempo todo com a LM, ou seja, as explicações são em português e ele está sempre checando com a tradução para saber se os alunos entenderam o que está sendo ensinado e enfatiza que o problema é a tradução já que as línguas usam estruturas diferentes.

(5)

AL1: traduz essa pergunta aqui O. ()

Prof.: *what's the*/já sei a sua dificuldade e eu acho que é de alguns também olha veja J. ((professor escrevendo na lousa)) leia isso pra mim e responda... eu já sei a resposta mas só pra ((risos)) leia pra mim

AL1: *do you like beer?*

Prof.: *do you like beer?*

AL1: *yes*

Prof.: *yes I do*

AL1: *yes I do*

[

Prof.: então vejam aqui o *like* é o que? *do you like beer?* ((tosses))

AL1: *gostar*

Prof.: *gostar*

[

AL2: *gostar*

Prof.: é o verbo *gostar* essa palavrinha oh *like* também aparece como uma preposição como... por exemplo se eu disser pra você olha ((professor escrevendo na lousa)) *I like people like you...* eu gosto de pessoas como você

[

AL2: *como você*

Prof.: *yes* nessa pergunta que eu te fiz é assim ((professor escrevendo na lousa)) *what's the weather like?* e aqui tem um problema de tem uma uma estruturação diferente em português você fala assim como que está o clima você começa com como em inglês tem uma ordem inversa aqui olha *what's the weather LIKE?* o *like* aparece lá no fim pra eu traduzir o problema nosso é a tradução porque a tradução fica como?

AL1: *como*

Prof.: *está o clima*

AL2: a mesma palavra só muda o... verbo

Prof.: exatamente e aí você vai me perguntar quando é que eu vou saber que o *like* é verbo... e quando é a preposição como pela estrutura vamo ver... algumas situações pra pra vocês me dizerem se é verbo ou se é a preposição A. ah:: *what's your brother like? what's your brother like?*

AL4: é uma preposição

AL : *preposição*

Prof.: M. *what's your brother like? is...*

AL: *strong*

Prof.: *is... tall... is fat...*

AL: ()

Prof.: *or he is he is serious* então eu estou falando de como é o seu *brother* agora *do you like your brother?*

AL: *yes*

Prof.: *yes I LIKE my brother he's very nice* entendeu J.? então cuidado com esse *like* aí que pode ser a (preposição)

Cabe lembrar que todos esses aspectos que foram levantados pelo professor quanto à pronúncia, vocabulário, estruturas gramaticais e tradução são importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos quando trabalhados "com relação aos propósitos comunicativos do curso e não introduzidos como um fim em si mesmos" (WIDDOWSON, 1991, p. 38).

Caracterização do grupo:

- 15 alunos.
- Nível intermediário.
- Segundo ano do curso de Letras.

Na segunda aula analisada, a atividade proposta consiste em fornecer respostas a algumas perguntas acerca das próximas férias dos alunos, de modo que lhes seja dado utilizar a forma correta dos tempos verbais *will* e *be going to* para expressar algo planejado ou não.

(6)

Prof.: how are you?

AL: *fine* ((vozes indistintas))

[

AL: *fine* ((vozes indistintas))

Prof.: *let's start?*

AL1: *no:*

[

AL2: *yes*

Prof.: *no*

Prof.: *ah:: last class you were answering some... ah:: questions... when you decided to leave yes do you remember? hi*

AL3: *hi*

Prof.: *ah:: exercise three page twenty-nine... I asked you to finish them at home do you remember?*

AL1: *yes*

Prof.: *yes?*

Prof.: *have you finished it?... yes or no class? ((ruído))*

AL2: *(what?)*

Prof.: *exercise three page twenty-nine... have you answered the questions at home?*

AL1: *no::*

AL2: *no*

Prof.: *no?*

AL3: *b or letter d?*

Prof.: *b*

AL3: *b?*

Prof.: *b*

AL3.: *yes but... no:*

AL2: *can I do it in five minutes?*

Prof.: *ok so I'm going to give you some time ah:: to finish answering the questions ok? it is letter b page twenty-nine... do you remember? you have to think about your next vacation ok? and answer the questions... if you are SURE what are you going to use?*

AL2: *I'm going to*

AL1: *I going to*

[

AL3: *I'm going to*

[

Prof.: *GOING TO if you are NOT so sure you are going to use?*

AL: *WILL* ((vozes indistintas))

Prof.: *will all right*

Em seguida, uma atividade em grupo é realizada com o intuito de os alunos conversarem a respeito desse assunto. Assim, levando-se em conta que a participação dos alunos na sala de aula pode torná-los comunicativamente competentes em uma LE (JOHNSON, 1995), o uso de atividades em grupos e em pares pode proporcionar uma interação com maior participação dos alunos, permitindo situações de produção em que o aluno possa contribuir de forma mais atuante com os outros alunos.

(7)

Prof.: *ready M.... yes ok now listen to me you are going to get in groups to... tell your friends your answers because you are going to listen to me listen to the instructions please... you are going to check your sentences in your groups because I'm not going to check them ok? so you read the sentences in your groups to see if... the sentence is correct if... the verb tense is correct the use of going to and will ok? and then I'm going to tell you what you are going to do so how many students are there here? ((contando o número de alunos)) ok five groups five trios ok? ah:: A. you can work with... let's mix yes?*

AL: *no:: oh no:: ((vozes indistintas))*

Prof.: *oh yes::... let me see... M. ah:: you can work with L. and D. A. you can work with ah:: not boys together yes? you can work with L. and M.J. ok? ah::... T. you can work with ah:: G. and A. P. L. you can work with P.... who else? P. and D. and then ah:: M. J. and D. ok? could you move please? I'm going to give you three minutes is that ok?*

AL3: *yes*

Prof.: *three minutes to check?*

AL3: *yes*

AL1: *to do what?*

Prof.: *pardon?*

AL1: *to do what?*

Prof.: *ok listen to me class ((ruído)) excuse me*

AL2: *pay attention people everybody*

Prof.: *what do you have to do?*

AL2: *I don't know*

AL: *to check () ((vozes indistintas))*

Prof.: *to check the answers only your friends' answers?*

AL3: *no*

Prof.: *your answers too ok? because I'm not going to check them no you are going to check in the groups ((vozes incompreensíveis)) I want to listen to you speaking English ((ruído)) English ((professor andando pela sala, auxiliando os alunos nas atividades)) ((vozes incompreensíveis)) ((alunos trabalhando em grupos))*

AL3: *M. when I use probably I need to put... will first or after the word probably?*

Prof.: *where is the sheet of paper I gave you last class?... were you here?*

AL3: *(yes)*

Prof.: *yes I think so... probably position take a look*

AL3: *ai probably probably first but this is a rule?*

Prof.: *yes this is a rule you have to follow the rules... are you talking about will...not won't or only will?*

AL3: *will (G. put) will*

Prof.: *ok read the sentence*

AL7: *yes my girlfriend will probably travel with me*

Prof.: *yes ah:: you don't have to write this yes... ok? ah:: ok no that's ok then you are going to talk about it*

AL3: *não but people talk my girlfriend WILL probably NOT probably WILL*

AL7: *[will probably*

Prof.: *ok so look here*

AL3: *it's right or wrong?*

Prof.: *it's right look here to talk about probability so "I will probably play tennis my girlfriend will probably go with me" all right?*

AL3: *ah ok*

AL: *M.*

Prof.: *because this is affirmative sentence... all right?*

Essa atividade em grupo, apresentada no exemplo (7), assume uma função comunicativa apropriada numa situação específica, ou seja, os alunos estão usando a língua numa situação real de interação, pois demonstram não saberem o que os outros alunos irão fazer nas suas próximas férias, assim, a atividade oferece um exemplo de um ato de comunicação significativo. Além disso, o conhecimento de regras linguísticas (por exemplo, a diferença entre *anywhere* e *nowhere* e a posição do advérbio *probably*) está sendo adquirido a partir do uso efetivo nessa situação real. Os alunos questionam e pedem explicações acerca da forma gramatical, para que possam usar a língua-alvo para fins de comunicação. Portanto, o uso que se relaciona à forma contextual apropriada entre *nowhere* e *anywhere* e da posição do advérbio *probably* está vinculado ao aspecto de uso que inclui a função situacional, uma vez que os alunos querem dizer *I'm going nowhere on my next vacation* (Eu não vou a lugar nenhum nas próximas férias) ou *I'm not going anywhere on my next vacation* (Eu não vou a lugar nenhum nas próximas férias) e *My girlfriend will probably travel with me* (Minha namorada irá provavelmente viajar comigo) e não *My girlfriend probably will travel with me*.

A LI é usada o tempo todo na sala de aula, uma vez que o professor aproveita todas as situações (sejam elas, partes ou não do assunto que está sendo estudado) para que o aluno possa usar a língua de maneira apropriada. Para isso, o professor utiliza estratégias facilitadoras de aprendizagem, desenvolvendo, assim, a competência comunicativa dos alunos.

Uma das estratégias utilizadas pelo professor foi aproveitar os vários acontecimentos em sala de aula para mostrar que a LE pode ser usada em várias situações. Ocorre que muitas vezes o aluno crê que aquilo que não faz parte da lição pode ser falado na LM. Ora, essa ideia é falsa, pois aquilo que não faz parte do plano da aula pode servir de motivo para o uso da língua numa situação comunicativa apropriada.

(8)

Prof.: A.P. *what are you doing?*

AL5: oi ((risos))

Prof.: *aren't you answering the questions?*

AL5: *I forgot my book*

Prof: *ok but you can get a sheet of paper and write the answers*

AL5: de novo eu já fiz...

Prof.: ah::

AL5: já FIZ no LIVRO

Prof: *ok so speak English*

AL5: M. I
 Prof.: *used... you ah:: used English before so now eu já fiz*
 AL5: *ah:: I make ((risos))*
 Prof.: *past... can you help A.P.? eu já fiz*
 AL2: *I've already*
 [
 AL1: *I have done*
 AL3: *é no passado gente*
 Prof.: *I've already done*
 AL: *I've already done ((vozes indistintas))*
 [
 AL: *I've already done ((vozes indistintas))*
 Prof.: *I've already done it*
 AL2: *(done it) ((ruído))*
 Prof.: ()
 Prof.: *I said... do you remember present perfect? ((professor escrevendo na lousa)) I've already DONE DONE do did DONE...*

Nos segmentos (9) e (10), o professor se utiliza de outros recursos, assim como figuras, conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferências e outros mais para levar o aluno a entender o que está sendo estudado, sempre pedindo a colaboração do aluno, envolvendo-o, assim, no processo de ensino-aprendizagem. É como declara (JOHNSON, 1995, p. 154): "*To promote communication in second language classroom, teachers must establish an atmosphere in the classroom that is encouraging, supportive, and accepting of any and all student contributions.*"¹⁵

(9)

AL2: *windbreaker*
 Prof.: *windbreaker is:: ah an anorak do you know anorak?*
 AL: *no*
 Prof.: *no*
 AL2: *anorak?*
 Prof.: *it's a kind of coat... I'm going to show you a picture yes this is ah look here this is a windbreaker yes you have a hood ok? look here this is a windbreaker... ok P. T. this is a windbreaker...((ruído)) it's a kind of coat but you have got a hood look here... yes? ((vozes incompreensíveis)) a short coat and it has got a hood... yes?... this is a windbreaker... or anorak in British English... a short coat yes any other words you don't know?*

(10)

AL5: *visa não é cartão de crédito não ((riu))*
 AL2: *no? ((risos))*
 Prof.: *no can you explain? ((risos))*
 AL4: *visa é o passaporte*
 Prof.: *she asked me about it today*

¹⁵ Tradução da autora: "Para promover a comunicação nas aulas de línguas estrangeiras, os professores devem proporcionar, na sala de aula, um ambiente que encoraja, apoia e aceita as contribuições dos alunos."

AL4: *they talk about it talking ah with ()*

Prof.: *he was talking to to M. J. when I was explaining? can you see A. ? you'd better pay attention*

AL2: *ah ah ((riu))*

Prof.: *listen to me I'm going to explain again VISA is NOT a credit card*

AL2: *what's visa?*

Prof.: *it's here in Brazil it is here in Brazil it is the permission TO GO to stay in a country if you want to travel to the United States first you you must get your passport and your visa*

AL2: *ah*

Prof.: *to go to Argentina you don't need ok?*

AL: *ok*

Para que a competência comunicativa se desenvolva dentro do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que estratégias comunicativas sejam utilizadas pelos alunos e professores na negociação de significados por meio da interação entre interlocutores. Algumas das estratégias comunicativas utilizadas nessa aula foram a aproximação (*approximation*) e o pedido de ajuda (*appeal for assistance*) que são citadas por Tarone (*apud* SCARCELLA; OXFORD, 1992). A aproximação refere-se ao uso de uma estrutura ou de um item lexical usado pelo falante que, apesar de saber não ser a forma correta, apresenta características semelhantes, fazendo com que o ouvinte compreenda a mensagem (exemplos 11 e 12). O pedido de ajuda é quando o aluno pede explicações sobre o que ele não sabe ao professor ou a um colega (exemplo 13).

(11)

Prof.: *any words you don't know?*

AL2: *windbreaker*

Prof.: *windbreaker is:: ah an anorak do you know anorak?*

AL: *no*

Prof.: *no*

AL2: *anorak?*

Prof.: *it's a kind of coat... I'm going to show you a picture yes this is ah look here this is a windbreaker yes you have a hood ok? look here this is a windbreaker... ok P. T. this is a windbreaker...((ruído)) it's a kind of coat but you have got a hood look here... yes? ((vozes incompreensíveis)) a short coat and it has got a hood... yes?... this is a windbreaker... or anorak in British English... a short coat yes any other words you don't know?*

No exemplo acima, o professor usa *it's a kind of coat* (um tipo de casaco) ao apresentar o item lexical *windbreaker/anorak* (casaco esportivo/anoraque) sabendo que não é isso exatamente. Depois utiliza uma explicação mais detalhada: *a short coat and it has got a hood* (um casaco curto e que tem um capuz).

(12)

Prof.: ah: *listen to my question shhh listen to my question ((tosses)) what's the cheapest way to travel long distance... in a country? the cheapest way?*

AL1: *what's cheapest way? ((risos))*

Prof.: *the cheapest way is the way... you spend LESS MONEY LESS MONEY ok the cheapest do you remember superlative? yes the cheapest way you are not going to spend a lot of money... so tell me what's ah:: what's the cheapest way?*

AL3: *G. said something*

Prof.: *good ok G. what's the cheapest way?*

AL7: *não eu falei baixinho ((riu)) eu tô (brincando)*

Prof.: *ok how do you say that?*

AL7: *dar carona assim não sei*

AL3: *how do you say carona?*

Prof.: *ah:: getting a lift getting a ride ok?*

AL: *in a bus*

Prof.: *by by bus and when you are in the city what can you do to ah spend less money?*

AL: *to go by train*

No exemplo (12), o professor utilizou *getting a lift, getting a ride* (pegar carona) para se aproximar do item lexical *hitchhike*, usado para pedir carona para viajar.

(13)

AL1: *what's what's () suitcase*

Prof.: *SUITCASE so you put all your clo/clothes there when you want to travel*

AL1: *ah mala*

AL4: *M.*

Prof.: *yes*

AL4: *what's luggage /luwgeɪd/ ?*

Prof.: *LUGGAGE ?*

AL4: *luggage*

Prof.: *if you are going to travel maybe you are going to carry backpack a suitcase a:: rucksack so this is all called luggage... did you understand D.?*

AL4: *yes*

Prof. *yes?*

AL1: *hiking boots clo/clothing?*

Prof.: *L... I showed you the picture boots L.*

AL7: *boots*

Prof.: *ah ok*

Assim, para evitar o uso da LM, o professor utiliza figuras e as estratégias comunicativas, tais como: aproximação, circunlocução e explicação e só recorre à LM em último caso a fim de assegurar a compreensão da instrução de um exercício:

(14)

Prof.: *can anyone explain even in Portuguese? what do you have to do?... ((silêncio)) ((risos)) class what do you have to do?*

AL7: é pra fazer...

[

Prof.:T. *ok*

AL3: ((vozes incompreensíveis)) você não respondeu o b? respondeu?

[

Prof.: shh

AL1: respondi

AL3: então aqui no parágrafo você vai escrever... de acordo com as suas respostas... mas às vezes você tira uma palavrinha da sua resposta ()

[

AL10: você não vai fazer igual ((vozes incompreensíveis)) colocar outras coisas... e colocar os conectivos nas frases

[

AL3: é isso

AL1: ah tá obrigada

Nessa aula de LI, o professor prioriza as capacidades comunicativas (WIDDOWSON, 1991) que refletem a língua em uso por meio de uma relação interacional que permite ao aluno se constituir como sujeito do discurso quando interage com outros alunos, inicia a interação e faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, não fica para o professor o papel de transmissor de conhecimentos, mas sim o papel de organizador das interações na sala de aula. Em outros termos, cabe-lhe facilitar a aprendizagem, e não simplesmente controlá-la.

Considerando que a construção da aprendizagem de língua para a comunicação se dá por meio de um enfoque que reúne habilidades linguísticas e capacidades comunicativas, pode-se dizer que a segunda aula analisada mostrou um enfoque integrado entre elas: os alunos procuraram se colocar como sujeitos da interação, tiveram oportunidades para interagir e negociar na LI, participando da realização das atividades e mostrando uma preocupação com a construção do significado.

6 Considerações finais

Na Introdução deste trabalho, manifestamos nossa preocupação em verificar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de LI em situações de ensino-

aprendizagem, visando buscar soluções para as suas dificuldades em utilizar a língua-alvo para a comunicação em situações reais de interação. Assim, com a análise das aulas, demonstramos que o ensino de palavras e frases, enquanto manifestações do sistema linguístico não garante por si só que o sistema se materialize com a finalidade de comunicação, além de distanciar o aprendiz da sua própria experiência linguística e discursiva. Por outro lado, o ensino do uso está relacionado a uma capacidade subjacente interna de interpretação que permite a integração de habilidades e capacidades.

Ao longo do artigo, descrevemos como o ensino da forma gramatical e do uso comunicativo puderam levar o aluno ao desenvolvimento de sua produção oral, as estratégias comunicativas utilizadas entre professores e alunos para a negociação de significados e as maneiras pelas quais os professores apresentaram as habilidades conversacionais que refletem a língua em uso e não se limitaram simplesmente ao ensino de palavras e frases, enquanto manifestações de um dado sistema linguístico.

A análise das aulas permitiu-nos chegar a inúmeras conclusões. Dentre elas, gostaríamos de destacar:

- as habilidades linguísticas podem operar restritamente naquilo que é verbalmente manifestado. As capacidades comunicativas, por outro lado, podem levar os aprendizes de LI para um nível da capacidade comunicativa de conversar, mostrando que elas operam em tudo que é comunicativo no discurso como um todo. Sendo assim, as capacidades comunicativas englobam as habilidades linguísticas mas o contrário não procede;
- na Aula 1, o ensino da LI se distanciou da própria experiência linguística do aprendiz, pois empregou-se uma metodologia que se concentrou muito na forma gramatical;
- na Aula 2, o ensino da LI foi mais voltado para o sentido e menos gramatical, oferecendo maiores oportunidades para os alunos se colocarem como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem;
- a competência comunicativa auxilia os aprendizes durante a negociação de significados na LE e no desenvolvimento de seu conhecimento linguístico, estimula a interação em sala de aula, além de levar o aluno a adquirir uma experiência de linguagem enquanto comunicação.

De acordo com a análise das duas aulas, verificamos que uma abordagem de ensino da LI que tem como aspecto central a função desempenhada pela competência comunicativa pode se constituir em uma estratégia no ensino de línguas para a comunicação.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, Dino. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: FFCH/USP, 1993. (Projetos Paralelos: v.1), p. 189-214.

BRASIL. *Secretaria de educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Vistas 1: an interaction course in English. Teacher's edition*. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JOHNSON, K. E. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

NEVES, M. H. de M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. England: Longman, 1985.

RICHARDS, J. C.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New interchange 2: English for international communication, teacher's book*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. Teaching speaking. In: *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 201-233.

SCARCELLA, C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 1992.

STURM, L. *O ensino da língua estrangeira: estratégias comunicativas*. Passo Fundo: UPF, 2001. (Série dissertações letras)

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de J. Carlos P. Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.