

## COMPETÊNCIA DISCURSIVA E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Magali Rosa de Sant'Anna<sup>1</sup>  
Murilo Jardelino da Costa<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esse artigo trata do desenvolvimento da competência discursiva em LE por meio de atividades centradas nas quatro habilidades básicas da interação social. Nosso objetivo é discutir algumas práticas adotadas em sala de aula de Língua Estrangeira (LE), elaboradas a partir da discussão teórica com estudantes de Prática de Ensino de LE em uma instituição de Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de LE; Competência Discursiva; Habilidades Linguísticas.

**ABSTRACT:** This article deals with the development of the discursive competence in a foreign language through activities focused on the four basic skills of social interaction. Our aim is to discuss some practices adopted in foreign language classrooms, elaborated from the theoretical discussions with students of the discipline Foreign Language Teaching Practice I in an institution of higher education.

**Keywords:** Teaching and learning of a foreign language; discourse competence; Linguistics skills.

### INTRODUÇÃO 6 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antes de delinear propriamente uma apresentação sobre o ensino de língua inglesa (LI) como língua estrangeira (LE), devemos entender alguns conceitos fundamentais. Em primeiro lugar, faremos não só uma distinção entre Aquisição e Aprendizagem, como também explicitaremos a diferença entre Aprendizagem de Segunda Língua e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Em segundo lugar, teceremos considerações sobre alguns fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de LE, tais como idade dos aprendizes, métodos e abordagens de ensino e também sobre o conceito de motivação. Por último, em nossa introdução, discutiremos uma tipologia das competências. Esclarecidos esses conceitos, discutimos o objeto de nosso artigo: o desenvolvimento da competência discursiva em LE por meio das habilidades básicas da interação social.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística, USP-SP. Professora de Prática de Ensino de Língua Estrangeira na UNINOVE 6 SP, Brasil. profa.magalirosa@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Linguística, UFPE. Professor de Teorias Linguísticas na UNINOVE 6 SP, Brasil. jardelino@yahoo.com

Na área da Linguística Aplicada, há um significado distinto para Aquisição e outro para Aprendizagem. Aquisição pode ser definida como a apreensão da língua de forma semiconsciente, geralmente em ambientes naturalísticos, em situações comunicativas, mas também pode ocorrer em ambientes formais de aprendizagem, ou seja, institucionais. A aquisição é responsável por produzir ou gerar sentenças e pela fluência (KRASHEN, 1988). Aprendizagem, por outro lado, diz respeito ao processo formal, tem uma relação mais direta com o processo consciente de acúmulo de conhecimento sobre essa língua (vocabulário, gramática e uso da língua).

Além da distinção que se faz entre Aquisição e Aprendizagem, também existe uma diferença entre Aquisição de segunda língua X língua estrangeira. Esses dois conceitos também devem ser delimitados antes de nossas considerações sobre o ensino de Língua. Em Linguística Aplicada, define-se normalmente a aquisição de uma segunda língua como o processo em que o aprendiz tem acesso a essa língua em seu dia a dia, ou seja, quando o aprendiz está imerso na língua-alvo. Já a aquisição de uma LE é aquela que acontece tanto com um grupo de alunos numa escola, em um contexto em que a LE não é corrente, como em contextos externos à sala de aula, o aprendiz pode ser um autodidata e aprender por meio de livros, vídeos, CD-ROM, DVD, TV, *sites* etc. Em ambos os casos, contudo, as pessoas estão aprendendo a LE, por isso encontramos muitas vezes o termo “aquisição e aprendizagem de LE” utilizado para descrever ambas as situações (YULE, 2006).

A idade dos aprendizes é um fator significativo para aprender qualquer LE. A experiência das pessoas em aprender sua língua materna (LM) tem muito mais a ver com aquisição do que com aprendizagem, pois iniciamos o contato oral com nossa língua desde o momento em que nascemos, desde que as crianças tenham audição e mecanismos articulatórios normais para que possam adquirir sua LM (NUNAN, 1999). Na maioria das vezes, as pessoas têm contato com a LE somente quando se tornam adolescentes ou adultos e geralmente isso acontece numa escola, em meio a outras atividades, outros compromissos. Uma situação ideal de aquisição da LE é algo raro. Digamos que, geralmente, para os adultos aprenderem vocabulário e gramática é mais fácil do que articular os sons da LE sem interferência do sistema fonológico da LM. Nunan (1999) acrescenta que os adolescentes ainda têm mais facilidade para aprender ambos (vocabulário e gramática), mesmo se houver exposição à língua falada com a mesma duração para os dois grupos ó adolescentes e adultos. Não há uma idade certa para aprender a LE, mas a aquisição entre os dez e os dezesseis anos

parece ser um período em que a idade favorece o aprendizado da LE em virtude de uma série de fatores combinados. É óbvio que os adolescentes e adultos têm maior consciência do processo de aprendizagem, mas por outro lado as crianças não se inibem ao aprenderem a LE (YULE, 2006). Para Ellis (1985) e Krashen (1985) os adultos se saem melhor do que as crianças (dos 6 aos 10 anos) num período curto de tempo, enquanto os adolescentes (dos 12 aos 15 anos) superam tanto os adultos como as crianças também num período mais curto. Entretanto, deve-se ressaltar que não é regra geral que a aquisição ocorra desta maneira, mesmo porque se sabe que as crianças adquirem melhor a LE quando são expostas a ela por um longo período de tempo. Ellis (1985) ainda acrescenta que devemos considerar sempre que tanto a quantidade de tempo de exposição à nova língua quanto à idade são fatores que podem afetar o sucesso da fluência comunicativa dos alunos, principalmente no que diz respeito à pronúncia. Segundo Nunan (1999), quanto mais jovem o aluno de LI como LE ficar exposto à língua-alvo, mais fácil será para ele aproximar-se da fala natural dos falantes desta língua.

Que método ou abordagem proporciona mais sucesso na aprendizagem de uma LE? O método mais antigo para a aprendizagem de uma LE é o *Gramática e Tradução*. Esse método fundamenta-se na memorização de listas de vocabulário e regras gramaticais. Sua grande desvantagem consiste em não desenvolver a competência comunicativa nos alunos, que permanecem alheios sobre o uso real da língua em situações reais de comunicação. Outro método com grande proeminência no ensino de LE é o *Audiolingual*. Fundamentado no Behaviorismo e no Estruturalismo Linguístico, esse método tem como objetivo a perfeição da fluência do uso da língua através de exercícios de repetição oral de estruturas linguísticas, mas de maneira descontextualizada, não proporcionando o uso real da LE. Em ambos os métodos, encontramos uma preocupação em ensinar gramática, de duas formas diferentes. Incorporando o conceito de Competência Comunicativa, que se desenvolve a partir do conceito de Competência Linguística, de Chomsky, desenvolveu-se, nos anos 1970-1980, a abordagem Comunicativa. Não se trata mais de um método de ensino-aprendizagem, isto é, de um conjunto de especificações para a aula de LE com a finalidade de atingir determinados objetivos linguísticos. Trata-se, na verdade, nesse caso, de uma abordagem de ensino, ou seja, quando a partir de diretrizes e procedimentos teóricos ocorre o desenvolvimento do aprendizado do aluno e sua aplicabilidade em padrões pedagógicos. Os resultados alcançados pelos cursos fundamentados nessa abordagem são muito positivos no que diz respeito à

habilidade de uso real de interação oral/escrita consciente das regras gramaticais, baseado em funções da linguagem para diferentes ambientes sociais. Nesta abordagem, o aluno desenvolve as 4 habilidades (falar, escrever, ouvir e ler) em situações de comunicação contextualizadas, antes de os exercícios metalinguísticos serem aplicados, isto é, antes de as regras gramaticais serem explicitadas. Ao contrário dos métodos Audiolingual e de Gramática e Tradução; nessa abordagem, a aprendizagem das regras gramaticais ocorre por dedução. Mesmo porque é impossível ensinar todas as regras gramaticais de uma LE, elas são inúmeras! E, algumas estruturas gramaticais parecem ter implicação em outras, o que demonstra que há uma hierarquia para as regras e suas funções<sup>3</sup>.

Outro aspecto concernente ao processo de ensino-aprendizagem de LE, e que já possui uma história no interior dos estudos de Linguística Aplicada, diz respeito a quem deve ser o centro de atenção nesse processo. Alguns teóricos consideram que o centro das atenções deve ser o aluno. Isso significa que, com o passar dos anos e com a mudança dos diferentes métodos utilizados para se aprender LE, nota-se que os erros cometidos pelos alunos são muitas vezes relevados pelo professor, pois este observa o progresso realizado pelos alunos em suas produções orais/escritas. Por exemplo, um aluno de Língua Inglesa (LI) pode usar numa sentença o adjetivo depois do substantivo, como o faz normalmente em Língua Portuguesa (LP); ou se o aluno produzir uma expressão difícil de ser compreendida pelo professor ou falante nativo, provavelmente ele estará realizando uma interferência, ou seja, deve haver outra forma de fazê-lo na LE (YULE, 2006). Esse tipo de interferência geralmente ocorre no início do aprendizado, e tende a desaparecer quanto mais contato e uso o estudante fizer da LE, assim ele cometerá menos erros devido a sua familiaridade com as estruturas possíveis na LI. Sobre esta questão,

*[...] a interferência linguística não é compreendida como manifestação de incapacidade do aluno [í]; ao contrário, é a razão para interagir com os processos de desenvolvimento de LE [í]. As diferenças entre LM e LE podem afetar a aprendizagem da segunda língua de várias maneiras [í] mas a LM compõe parte do conhecimento prévio do aluno e, assim, vai restringir as hipóteses que o aluno pode fazer sobre a língua-alvo. Além disso, as percepções do aluno sobre o que é transferível poderão resultar do que eles percebem como linguagem particular e linguagem universal. (RICHARDS, 1991: 66) [tradução nossa]<sup>4</sup>*

<sup>3</sup> Por uma questão de espaço, não faremos considerações sobre a abordagem intercultural de ensino-aprendizagem de LE, tema de um futuro artigo dos autores.

<sup>4</sup> *language transfer is not viewed as the manifestation of a learner's inability [í]; instead, it is thought to interact with L2 developmental processes [í]. Differences between L1 and L2 may affect second-language*

Além desse aspecto apresentado, cujo foco está no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, é necessário também levar em consideração o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Para Ellis (1985:149), em sua pesquisa sobre as *Wh-questions*, o que realmente importa para a aprendizagem da LE é a qualidade da explicação do professor sobre o assunto e a quantidade de interações espontâneas (situações reais) que irão enriquecer a comunicação. Assim, concluímos que as oportunidades comunicativas criadas na sala de aula realmente são muito importantes para a aquisição da LE, assim como as instruções formais podem ser importantes para a aprendizagem.

Para que o aluno seja bem sucedido na aprendizagem da LE, há uma combinação de fatores que devem ser considerados. Um deles, o mais importante, é a motivação, que pode ser instrumental ou integrativa. Será instrumental se o objetivo do aluno em aprender inglês for para leitura de textos (pré-requisito para graduação e pós-graduação), ou para realizar um exame, ou conseguir um emprego melhor; e será integrativa se for para atingir um propósito social, como fazer parte de uma determinada comunidade e ser aceito por ela. O aprendiz que desejar sucesso na fluência oral terá que se arriscar a cometer erros, e, só assim terá a oportunidade de ser bem sucedido. Ellis (1997:75) afirma que “enquanto aptidão da linguagem diz respeito às habilidades cognitivas que subjazem ao sucesso da aquisição da LE, a motivação envolve as atitudes e estados afetivos que influenciam o grau de esforço que os alunos fazem para aprender uma LE” [tradução nossa]<sup>5</sup>. Notamos que a motivação pode ser considerada um fenômeno complexo, uma vez que o aluno pode ter como objetivo de seu aprendizado os dois tipos de motivação ao mesmo tempo, ou seja, a motivação pode variar de um momento para o outro, dependendo do contexto de aprendizado ou tarefa. Esta é a natureza dinâmica da motivação.

Todos os fatores elencados acima delineiam a habilidade geral de usar a LE precisa e apropriadamente, o que podemos chamar de competência comunicativa. Para Krashen (1982),

---

*learning in various ways [í ] but the L1 forms part of the learner’s previous knowledge and thus constrains hypothesis that the learner can make about the target language. In addition, learner’s perceptions of what is transferable may result from what they perceive as language specific and language universal. (RICHARDS, 1991:66), no original.*

<sup>5</sup> *[í ] whereas language aptitude concerns the cognitive abilities that underlie successful L2 acquisition, motivation involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that learners make to learn an L2. (ELLIS, 1997: 75), no original.*

quando o aluno utiliza a língua de forma comunicativa, ele o faz com seu conhecimento do subconsciente, pois para ele há uma diferença, uma distinção, entre aprendizado consciente (foco nas regras gramaticais) e aquisição subconsciente (facilita subconscientemente a aquisição das regras). O estudante usa estratégias individuais para aprender uma nova palavra na LE, seja ela estrutural ó repetindo em voz alta para memorização, ou mental ó usando um contexto linguístico ou situacional para entender o significado de uma palavra. Numa abordagem mais recente, Gebhard (2009) refere-se à competência discursiva distribuída em quatro componentes inter-relacionados, são eles: gramatical, linguístico, sociocultural e estratégico.

A *competência gramatical* ocorre quando o aluno é capaz de reconhecer e usar formas gramaticais na sentença (itens lexicais ó vocabulário / itens morfológicos ó afixos / itens sintáticos ó ordem das palavras na sentença / traços fonéticos ó consoantes, vogais, e padrões de entonação).

A habilidade de reconhecer uma série de tipos de textos, orais ou escritos, bem como usar a coesão e a coerência para entender e relacionar as sentenças traduz-se pela *competência linguística*.

Já a habilidade do aluno ser capaz de se adaptar ao uso correto da LE, interagindo em contextos sociais diferentes e se familiarizando com os aspectos culturais, é conhecida como *competência sociocultural*.

E, por último, mas não menos importante, a habilidade de lidar com as pausas da comunicação oral, organizando o que se quer dizer sem deixar muito tempo entre uma fala e outra, restabelecendo assim a comunicação, até atingir o conteúdo do que se quer dizer, esta é a *competência estratégica*.

Enfim, na medida em que o estudante utiliza diferentes estratégias de aprendizado para cada um dos diferentes estágios de seu desenvolvimento, ele se torna bem sucedido na LE, superando os problemas de interação na comunicação.

### **A sala de aula de língua estrangeira e as habilidades básicas do processo de comunicação**

As aulas de LE devem ser voltadas para o desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas: o falar, o ouvir, o ler e o escrever. Em muitos casos, como por exemplo no curso instrumental de leitura em LE, é possível desenvolver apenas uma dessas habilidades. Sabemos, contudo, que o mais provável é que o professor objetive trabalhar as quatro. E

mesmo quando algumas delas são privilegiadas em sala de aula, recebem o apoio das outras para que o objetivo da aprendizagem seja atingido.

Apesar de essas habilidades serem tratadas por outros autores, adotamos a obra de Gebhard (2009), em virtude do tratamento detalhado adotado pelo pesquisador. Algumas atividades serão propostas para serem trabalhadas em sala de aula no decorrer das descrições das habilidades.

#### **a) Habilidade linguística: escutar**

A habilidade de compreender o que se ouve não é uma atividade passiva. Quando ouvimos, processamos a mensagem em nossa mente e nos preocupamos em ser receptivos com os outros, expressando assim nossas opiniões, ou perguntando ou explicando algo.

Mesmo quando ouvimos o rádio ou assistimos à televisão (filmes, notícias, músicas), ou quando escutamos uma palestra somos ouvintes ativos. Algumas vezes nós até fazemos algum comentário em voz alta ou uma comunicação intrapessoal sobre o que acabamos de ouvir, podendo até responder a uma questão formulada por alguém na mídia ou numa palestra para nós mesmos.

Para que possamos processar e entender aquilo que ouvimos, costumamos intuitivamente identificar e analisar os sons, as palavras, a gramática e, ao mesmo tempo, usamos não só todo o nosso conhecimento prévio de nossas experiências no mundo real, como também as expectativas que temos ou ainda de como as pessoas se comportam, para que, enfim, decodifiquemos a mensagem ouvida.

O propósito em escutar e entender aquilo que ouvimos ajuda-nos a criar uma interação harmoniosa com as pessoas. Portanto, ouvir torna-se um fenômeno social de interação da linguagem que nos possibilita participar falando, opinando, discutindo sobre o tempo, comida ou mesmo coisas e acontecimentos que nos fazem bem. Desta forma, estamos nos fixando no sentido do que foi dito e naquilo que será dito.

Há uma variedade de atividades que podem ser realizadas em sala de aula para desenvolver essa habilidade, entre elas, ouvir uma gravação, um grupo de pessoas ou um professor (nativo ou não) falando. O objetivo dessas atividades consiste em ensinar o aluno a se concentrar no que ouvir, para assim poder utilizar o conhecimento adquirido na apreensão dos sentidos do texto oral.

Quando o interesse do professor é que o aluno ouça e compreenda os traços linguísticos da língua falada, as atividades podem ser elaboradas sobre aspectos fonéticos/fonológicos como, por exemplo, levá-los a ouvir quais seriam as palavras acentuadas em determinadas sentenças ou também ensinar seus alunos a identificar diferentes sons em diferentes palavras, as quais isoladas podem ser apresentadas em pares mínimos (duas palavras que tem apenas um som diferente, muito comuns em qualquer língua).

Uma atividade geralmente realizada em salas de alunos iniciantes consiste em ensinar aos alunos os comandos ou pedidos que serão utilizados em aula, fazendo com que eles respondam positivamente a eles ó conhecido como o método da Resposta Física Total, *Total Physical Response Method*, de autoria de James Asher. Nesse tipo de atividade, o professor fala em voz alta os comandos e, juntamente com os alunos, mostra o que deve ser feito. Por exemplo, o professor pode dizer *“Open the door, please”* o que consiste em ir até a porta e abri-la. Assim, ele estará mostrando um tipo de pedido que fará em suas aulas.

Pode-se discutir com o aluno o Princípio de Cooperação, de Grice (1975), levando-o a estar interessado em manter as relações de interação social. Para isso, terá de preocupar-se, como já dissemos, tanto com os aspectos da língua (sons, palavras e sentenças), bem como compreender o sentido do enunciado, para que possa ser bem sucedido em qualquer atividade designada por seu professor de LE.

Em um estágio posterior do processo de aprendizagem, quando o aluno se sentir mais seguro para fazer uso da LE e já estiver compreendendo melhor o que está sendo dito, o professor pode trazer um CD ou DVD com algumas situações orais de comunicação. Por exemplo, conversas em uma festa, em que pelo menos três grupos de convidados estejam falando. A atividade poderá ser realizada com o grupo de alunos ouvindo as três conversas. Em seguida, eles podem escrever individualmente o assunto de cada conversa e responder se haveria algum interesse pessoal em participar desses bate-papos. O professor poderá recolher e assim perceber quais alunos já desenvolveram mais, ou menos, a habilidade de escutar as diferentes comunicações que ocorrem ao mesmo tempo (HOLDEN, 2009).

Uma alternativa para expandir a compreensão auditiva consiste na distribuição de figuras para grupos pequenos de alunos. Eles escutam uma história e colocam as figuras na ordem cronológica dos eventos descritos/ouvidos no áudio.

O professor pode inclusive trazer para a sala de aula materiais reais encontrados na mídia ó rádio e TV. Não somente a música pode contribuir para o desenvolvimento auditivo

do aluno, mas também as propagandas, os *talk shows*, telejornais, seriados, novelas, documentários, esporte, filmes, desenhos animados entre outras possibilidades. Nem sempre o professor precisa trabalhar em sala de aula todo o programa escolhido, ele pode escolher trechos e propor diferentes atividades.

Essas atividades elaboradas a partir de materiais retirados da mídia irão proporcionar-lhes ouvir uma variedade de pronúncias e entonações de falantes nativos ou mesmo de outras pessoas que falam a língua inglesa, que estão aprendendo como LE ou segunda língua. Cabe ao professor destacar a importância de se perceber a autenticidade da referida língua no que diz respeito à pronúncia e à estrutura gramatical, apresentada no material trazido para a sala de aula.

#### **b) Habilidade linguística: falar**

Falar é normalmente a habilidade mais almejada pelos alunos de inglês, afinal, conversar é a prática social mais comum no dia a dia do ser humano (Marcuschi, 1999: 5).

Falar significa manter a comunicação fluindo naturalmente, objetivando a interação entre os falantes, sejam eles nativos da LE ou não. E para que a comunicação seja natural o aluno deve saber usar corretamente as estruturas linguísticas nos diferentes contextos sociais, entendendo o contexto da mensagem e o estilo da conversa para interagir.

Quando nos referimos às estruturas linguísticas, estamos falando dos padrões morfossintáticos utilizados normalmente em conversas, que podemos traduzir como aqueles usados pelos falantes da LE. Podemos encontrar nos diálogos características de falas em pedaços, ou seja, pequenas frases ou mesmo palavras isoladas ao invés de encontrarmos a sentença completa. Isso não quer dizer que os falantes não conheçam as formas linguísticas que caracterizam o padrão culto da escrita naquela LE. Trata-se apenas de traços distintivos da fala, em que os falantes dizem apenas o que é necessário e de uma forma diferente de como diriam por escrito. Desta forma, a linguagem não fica repetitiva/cansativa e também os falantes podem introduzir outros assuntos na conversa. Para conhecer os padrões interacionais orais em Língua Portuguesa, remetemos os leitores à obra *Análise da Conversação*, de Luiz Antônio Marcuschi (1999).

Quando introduzimos outro tópico na conversa, muitas vezes o ouvinte usa gestos ou interjeições, tais como *mmhmm* para mostrar interesse no assunto que está sendo abordado. Esses sinais, cujo objetivo é confirmar ao falante que está prestando atenção ao que está sendo

dito, Kerbrat-Orecchioni (2006) designa *õreguladoresö*. Não se interrompe necessariamente quem fala, para apenas concordar, ou discordar, dizendo *õsimö* ou *õnão*. Podemos usar gestos, balançar a cabeça ou usar esse tipo de linguagem rápida, que demonstra que estamos acompanhando o que está sendo relatado. Como dissemos, trata-se de uma característica que também usamos em nossas interações em LM.

Nem sempre há uma trégua de quem fala para que o outro possa falar e contribuir com o tópico que está sendo discutido. Então, cabe ao aluno saber qual é o momento correto para fazer suas intervenções e considerações<sup>6</sup>, usando sempre estratégias adequadas.

E se desejarmos mudar de assunto, devemos ter em mente o que pode ou não ser um tópico novo para a conversa em LE, pois afinal as línguas têm aspectos culturais diferentes que devem ser respeitados para manter uma comunicação cooperativa<sup>7</sup>. As interações comunicacionais do dia-a-dia, as de situações rotineiras, também precisam de participação adequada culturalmente. Portanto, é preciso conhecer alguns aspectos da comunicação intercultural, para não passarmos por uma situação constrangedora socialmente. Ao manter a fluência da conversa, temos que nos sentir confortáveis, bem como o(s) outro(s).

Há ainda de se considerar o nível de formalidade da situação em que ocorre a comunicação. A linguagem adapta-se ao cenário social. Entretanto, o aluno de LE tem dificuldades para usar adequadamente o estilo do texto oral. Isto ocorre porque encontramos em sala de aula alunos que são muito formais ou mesmo muito informais. Na verdade, o aluno de LE necessita selecionar corretamente o nível de formalidade de cada situação social. Podemos arriscar dizendo que as regras de informalidade da LM são transferidas para a LE.<sup>8</sup>

Para estudantes iniciantes de LE, é importante que o professor desenvolva a habilidade oral com atividades que podemos chamar de quase comunicação. O professor pode iniciar com uma série de perguntas que tenham como resposta, no caso do inglês, *yes-no*, ou perguntas por meio das quais pode-se escolher entre dois itens, ou ainda aquelas que possuem respostas facilmente identificáveis, que apenas com uma ou duas palavras retiradas do texto (oral ou escrito) o aluno seja capaz de identificar.

---

<sup>6</sup> Em *Análise da Conversação*, designa-se essa atividade por *õassaltar o turnoö* (MARCUSCHI, 1999).

<sup>7</sup> Em *Pragmática*, designa-se esse fenômeno por *õPolidezö* e essa negociação por *õTrabalho de Faceö*. Para mais detalhes sobre esses aspectos da relação interpessoal, remetemos nossos leitores à obra de Kerbrat-Orecchioni (2006).

<sup>8</sup> Para mais detalhes sobre esse assunto, remetemos nossos leitores à obra *Estratégias para manutenção de uma boa interação linguística: Dissensão e trabalho de face em diálogos do Alemão*, de Selma M. Meireles (1999).

E, na medida em que o aluno progride na aquisição da LE, é fundamental que o professor utilize outras técnicas para incentivar gradativamente a interação comunicativa do aluno. O professor pode dar a oportunidade de os alunos participarem de pequenos diálogos e aos poucos pode introduzir textos mais longos. Os alunos podem tanto encenar, e nesse caso podem decorar diálogos, como improvisar sobre o tema. O diálogo pode ser escolhido pelo professor ou ainda criado pelos alunos. Essas atividades devem proporcionar o desenvolvimento da habilidade oral na LE, pois, de tanto praticar, o aluno incorpora a seu conhecimento linguístico estruturas bem como um léxico adequado, além de se tornar mais perceptivo com relação ao tipo de formalidade que deve utilizar em contextos sociais dos mais variados.

A comunicação pode ser realizada via computador. Atualmente, temos alguns recursos que podem ser utilizados para o desenvolvimento oral dos alunos. Podemos levá-los ao laboratório de informática e fazer com que conversem com os colegas do curso ou de fora do curso. Essa conversa pode ser realizada através do recurso em que ambas as pessoas estão ao mesmo tempo em frente ao computador. E esta é a chance de o aluno experimentar uma conversa *õrealö*, na qual ele pode opinar, discutir, concordar, discordar ou modificar o rumo do bate-papo.

Percebemos que, mesmo quando o diálogo é digitado, seja por meio de um *chat* ou por *e-mail*, o aluno consegue desenvolver suas habilidades relacionadas ao vocabulário, às estruturas das sentenças e ao estilo de cada usuário; e todas elas irão oferecer respaldo para que o aluno melhore sua capacidade de comunicação oral ao longo do tempo, pelo menos isso é o que o professor espera que aconteça.

Em se tratando de textos orais, precisamos levar em consideração o aspecto fonético da oralidade, ou seja, o ensino da pronúncia e da articulação dos sons da LE. Há professores que preferem utilizar textos prontos sobre o assunto, há aqueles que desenvolvem atividades específicas de pronúncia para seus alunos. O que o professor não pode perder de vista é que na maioria das vezes o texto e/ou o exercício que ele traz, não é suficiente, e que ele pode ensinar aspectos que vão além da atividade propriamente dita.

Há dois tipos de atividades de pronúncia. Um delas consiste no reconhecimento dos sons, quando o aluno associa, por exemplo, a expressão oral a uma palavra escrita. Outro tipo de atividade consiste em levar o aluno a associar a expressão oral ao significado do que está

sendo dito. E é esta segunda que nos faz desenvolver a habilidade de nos comunicarmos coerentemente.

O professor tem de considerar ainda aspectos que fogem ao seu controle, como, por exemplo, quando o aluno se recusa a fazer uma repetição ou não quer participar de uma atividade oral interativa. Seja por timidez, ansiedade ou insegurança, sobre o conteúdo/contexto que está sendo abordado, cedo ou tarde o aluno vai conscientizar-se de que sua participação é fundamental para sua aprendizagem da LE. Muitas vezes o problema da relutância do aluno em não participar de uma atividade oral pode ser apenas o medo de não acertar. Cabe ao professor tratar esses desvios de forma natural, corrigi-los da mesma forma independentemente de quem os profere, até mesmo dos alunos que têm mais facilidade para se comunicar oralmente. Algumas vezes o professor pode corrigir determinados desvios de vários alunos de uma só vez, quando se trata de uma forma linguística recorrente no discurso de muitos. Ao se decidir por isso, deve levar em consideração que nem sempre é produtivo, pois pode haver alunos que não têm consciência das formas que constituem seus enunciados e, então, não consideram o que está sendo explicitado pelo professor.

### c) **Habilidade linguística: ler**

É através de estratégias de leitura que alcançamos o entendimento do que está escrito em determinado contexto social. Lemos o tempo todo sem perceber que todas as leituras estão vinculadas a um contexto social. E o fazemos sem nem mesmo nos dar conta de que lemos muito! Por exemplo, lemos notícias nos jornais e conversamos sobre elas com nossos colegas; lemos coisas quando estamos sentados, andando, dirigindo...

Somente compreendemos a linguagem do texto escrito quando usamos nossa habilidade de reconhecer e entender as palavras e sentenças. Isso significa processar e decodificar as palavras nas sentenças. Temos também que associar o conteúdo do texto ao nosso conhecimento de mundo.

Sobretudo, devemos concordar que a leitura é um processo muito mais complexo do que este que acabamos de descrever. E ler em uma LE é uma das habilidades linguísticas consideradas mais fáceis. O que os professores devem ressaltar, quando pedem que seus alunos façam leituras, é afirmar categoricamente que só podem melhorá-la, lendo! Assim, quanto mais os alunos leem uma variedade de textos em LE, ampliam o vocabulário, adquirindo conhecimento e ainda reconhecem os vários tipos de textos.

Bons leitores utilizam estratégias para compreensão dos textos e também leem de forma bastante precisa. Mesmo quando leem rapidamente, identificam a maioria das palavras. Essas estratégias são habilidades básicas de leitura que bons leitores aprenderam durante toda a experiência com textos na escola e fora da escola. Quando procuram no texto em LE a ideia geral, irão realizar a estratégia conhecida como *skimming*. Para buscarem detalhes no texto, ou informações específicas, eles utilizam outra estratégia: *scanning*.

Bons leitores podem ler para compreender o texto todo, todos os detalhes, o significado total do trecho de interesse. Essa estratégia é bastante recomendada para quem está estudando na graduação e na pós-graduação. Podem também ler criticamente o texto, de forma que concordem ou discordem do que está sendo apresentado por um determinado autor; ou ainda, podem ser convencidos através dos argumentos usados no texto, partilhando da opinião ou ponto de vista do autor. Há o bom leitor que tem uma área de interesse que o faz ler extensivamente sobre o assunto. Tudo o que ele encontra relacionado ao tema de seu interesse, ele lê.

Na sala de aula de LE, o professor deve preocupar-se com os alunos, os leitores iniciantes e dar-lhes a oportunidade de construir suas estratégias de leitura, por meio do conhecimento que já foi adquirido com vocabulário, estruturas (sentenças) e com o sentido coerente ao contexto social do texto.

As atividades que o professor pode propor, geralmente, têm estruturas gramaticais, vocabulário e contextos controlados, uma vez que se trata de algo escrito. Incentivar os alunos a escrever para outras pessoas que também estejam aprendendo a LE, ou para nativos, é uma forma bastante salutar de desenvolver a escrita e, conseqüentemente, a leitura, uma vez que o aluno terá que lidar com todas as estratégias de leitura para responder e manter o diálogo. Essa atividade pode ser realizada pelo computador, o que agiliza as conversas, bem como os diferentes assuntos que podem ser abordados em tempo real (ou o aluno pode obter uma resposta horas depois).

A tecnologia dos computadores propicia pesquisas em *sites* de notícias de história sobre o país de LE, as quais podem despertar interesse do aluno em conhecer um assunto que lhe chame a atenção e que o leve a outros. Há uma variedade de tópicos que podem ser acessados pela *internet*, ou por meio de CD-ROMS e DVDs, que trabalham atividades nas quais os alunos são capazes de fazer uso das estratégias de leitura já mencionadas.

Convenhamos que, ter um conhecimento prévio sobre o assunto que se vai ler, faz com que a leitura seja mais produtiva do ponto de vista da compreensão do texto escrito. Entretanto, fazer o aluno ler dentro ou fora da sala de aula é a maior desafio que o professor pode enfrentar. Motivar os alunos nas aulas de LE a ler pode ser difícil, pois nem sempre a leitura escolhida pelo professor agrada ao gosto de todos os alunos. Muitas vezes o professor sabe o porquê de determinados textos terem sido escolhidos, mas não consegue dar significado considerável a essa leitura para motivá-los.

Por outro lado, o que o professor pode e deve sugerir é que os seus alunos procurem temas que os interessem e selecionem informações sobre o que foi lido para futuras produções escritas. Numa segunda etapa, o professor pode distribuir os trabalhos escritos para outros alunos da sala e solicitar que após realizar a leitura, escrevam críticas sobre os temas dessas produções.

Enfim, o desenvolvimento da competência leitora melhora o desempenho no aprendizado da LE. Quanto mais o aluno lê, mais rápido ele desenvolve o vocabulário, as estruturas gramaticais e, além disso, amplia seu conhecimento de mundo para que possa compreender o contexto social e cultural de qualquer tipo de texto.<sup>9</sup>

#### **d) Habilidade linguística: escrever**

Para produzir sentido por escrito, é necessário conhecer as características do gênero a que pertence o texto, isto é seu conteúdo temático, sua forma composicional e seu estilo. Esse aspecto macrolinguístico articula-se com os microlinguísticos, ou seja, com as dimensões estruturais e gramaticais da produção escrita. Por isso, não deve perder de vista que escrever também é associar e organizar ideias de forma coerente e coesa, escolhendo e colocando as palavras em sua ordem certa nas sentenças, usando a gramática, a pontuação e também a ortografia corretamente. Ao colocar todas essas habilidades em prática, o aluno ainda deve preocupar-se com o objetivo de escrever sobre o tema escolhido e quem será o leitor de seu texto.

Escrever é um ato solitário. Quando decidimos escrever sobre algo complexo, buscamos uma perfeição que se estabelece no que é dito e como isso é entendido por quem o

---

<sup>9</sup> Embora haja uma vasta bibliografia sobre concepções de leitura, gostaríamos de remeter os leitores a 2 obras que, apesar de tratarem da leitura em aula de LM, fundamentaram nossa discussão sobre o desenvolvimento da competência leitora de aprendizes de LE. A primeira é Paulino (2001), a segunda é Baltar (2004).

lê. Muitas vezes costumamos escrever, reescrever, até conseguirmos expressar claramente aquilo a que nos propusemos.

Algumas pessoas iniciam seus projetos de escrita listando itens que serão discutidos ou que farão parte da argumentação sobre o tema. Outros escrevem pequenos trechos que serão desenvolvidos em outro momento.

Quando a escrita propriamente dita se inicia, na medida em que escrevemos, paramos para reler e tentamos melhorar o trecho que não se apresenta claro. E, a todo instante, pensamos... “Será que o meu leitor irá entender/acompanhar meu raciocínio? Será que conseguirei tornar claro o tema sobre o qual escrevo?”. E voltamos a ler e reler, reescrever cada trecho escrito até que fiquemos satisfeitos com o resultado. Quando concluímos o trabalho escrito, podemos solicitar que outra pessoa leia e dê um retorno (*feedback*), de modo que nós nos certifiquemos de que o texto ficou bom.

Na sala de aula de LE, alunos iniciantes escrevem pouco, geralmente preenchem com palavras uma sentença, ou escrevem pequenas cartas com sentenças bem simples, bem básicas, ou seja, os alunos preocupam-se muito mais com a forma do que com o significado do que está sendo escrito. É uma maneira de ir aprendendo gradativamente a ortografia das palavras da LE, a gramática (vocabulário e sentenças) e a pontuação. E, na medida em que os alunos desenvolvem essa competência, o professor pode pedir que escrevam diálogos em duplas e que em seguida apresentem-no para os colegas de sala.

Quando o aluno já adquiriu certa habilidade na escrita, o professor pede, por exemplo, que o aluno escreva uma composição sobre um ator ou uma atriz que acabou de assistir num filme, ou de sua preferência. Durante a correção dessa atividade, o professor irá observar se as palavras e sentenças estão adequadas ao contexto. Há várias alternativas para os professores trabalharem a reescrita do texto. Entre elas, podemos citar duas. Talvez a mais produtiva seja assinalar o que pode ser reelaborado e deixar que o aluno reflita sobre esse fragmento, encontrando uma forma clara para expressar o que foi escrito anteriormente. Mas devemos apontar que nem sempre os alunos prestam atenção aos comentários apresentados por escrito pelo professor. Essa tarefa demanda uma reflexão sobre a exposição das ideias, dos problemas relacionados à escolha de palavras e seu lugar nas sentenças e, também, da revisão e da reorganização do trecho. De qualquer forma, somente o aluno que tiver consciência e

responsabilidade com seu aprendizado, realizará essa atividade de reescrever o texto e aprender com isso<sup>10</sup>.

Destacamos aqui que classes muito numerosas dificultam o trabalho do professor quando se trata de textos produzidos pelos alunos. É um trabalho árduo responder a todos de forma a destacar todos os trechos que mereceriam uma chance para serem reescritos. Como alternativa, o professor pode escrever um *e-mail* para grupos de alunos, no qual ele tece observações pontuais sobre cada aluno deste grupo. Mas cuidado! O professor deve deixar claro que os alunos não devem começar a escrever para ele, ou responder, ou comentar, ou ainda pedir auxílio. Em segundo lugar, pode ocorrer de algum aluno reclamar de que está sendo exposto publicamente e ele não gostaria que isso fosse feito dessa maneira. Esse tipo de situação não é raro de acontecer. Por essas e por outras, o professor costuma deixar a atividade escrita de lado, e assim consegue estabelecer uma relação agradável com o grupo grande de alunos.

Outro problema enfrentado pelo professor é o desinteresse de alguns alunos em escrever. O aluno dificilmente gosta de escrever, pois ele acha essa atividade cansativa. Contudo, manter uma atitude negativa com relação à escrita, não vai ajudar o aluno a progredir. Podemos imaginar que esse tipo de atitude tenha a ver com a dificuldade do aluno em escrever, ou é possível que haja relação com alguma experiência negativa anterior, como por exemplo, quando ele percebe que comete vários erros e acredita que será incapaz de escrever qualquer texto em LE.

Mas... desenvolver a habilidade de escrever também faz parte do aprendizado de uma LE. Assim, cabe ao professor explicar que escrever na LE é um trabalho árduo e que nem sempre conseguimos escrever um texto perfeito. Pode ressaltar ainda que escrever é expressar ideias e pontos de vista sobre um determinado tema de forma clara e objetiva. Pois, um texto bem escrito demonstra que quem o escreveu, geralmente tem o hábito de fazê-lo. E o que isso quer dizer? Que essa prática leva ao desenvolvimento da competência.

### **Implicações para o leitor de nosso artigo**

Para tratar do desenvolvimento da competência discursiva em LE por meio de atividades centradas nas quatro habilidades básicas da interação social, nosso objetivo

---

<sup>10</sup> Jauranice Rodrigues Cavalcanti (2010), em *Professor, leitura e escrita*, discute o papel da reescrita no desenvolvimento da competência escritora.

consistiu em discutir algumas práticas adotadas em sala de aula de Língua Estrangeira (LE), elaboradas a partir da discussão teórica com estudantes de Prática de Ensino de LE em uma instituição de Ensino Superior. Antes de discutir o objeto de nossa investigação, procuramos contextualizar essa discussão, uma vez que há alguns conceitos em torno dos quais não há consenso, e indicar como os compreendemos com o objetivo de indicar ao nosso leitor a linha teórica a que nos filiamos. Em primeiro lugar, fizemos não só a distinção entre Aquisição e Aprendizagem, como também explicitamos a diferença entre Aprendizagem de Segunda Língua e Aprendizagem de Língua Estrangeira. Em segundo lugar, tecemos considerações sobre alguns fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de LE, tais como idade dos aprendizes, métodos e abordagens de ensino e também sobre o conceito de motivação. Por último, discutimos uma tipologia das competências. Esclarecidos esses conceitos, discutimos o objeto de nosso artigo: o desenvolvimento da competência discursiva em LE por meio das habilidades básicas da interação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com jornais em sala de aula*. Caxias do Sul ó RS: EDUCS, 2004.
- CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. *Professor, leitura e escrita*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. *An introduction to second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- GEBHARD, J. G. *Teaching English as a foreign or second language: a self-development and methodology guide*. Second edition. Michigan: University of Michigan Press, 2009.
- GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J. L. (eds.) *Speech acts*. New York: Academic Press, 1975, pp. 41-58.
- HOLDEN, S. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services, 2009.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall, 1988.

\_\_\_\_\_. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London/New York: Longman, 1991.

LIGHTBROWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Third edition. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. London: MacMillan Publishers Ltd, 1994.

MEIRELES, S. M. *Estratégias para manutenção de uma boa interação linguística: dissensão e trabalho de face em diálogos do alemão*. São Paulo: Humanitas, 1999.

NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PAULINO, G.; WALTY, I.; FONSECA, M. N.; CURY, M. Z. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial. 2001.

RICHARDS, J. C. *The context of language teaching*. Fourth printing. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1991.

SANT'ANNA, M. R.; SPAZIANI, L.; GÓES, M C. *Metodologia de ensino de língua inglesa II: rumo à abordagem comunicativa*. São Paulo: Arte-Livros, 2011.

SANT'ANNA, M. R.; SPAZIANI, L.; GÓES, M C. *Metodologia de ensino de língua inglesa I: abordagens estrutural e comportamental*. São Paulo: Arte-Livros, 2010.

YULE, G. *The study of language*. Third edition. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2006.

Recebido em 09/05/2014.

Aceito em 18/08/2014.