

Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras

Reflections about the communicative approach in foreign languages teaching

Reflexiones sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras

Claudecy Campos Nunes¹

RESUMO: Este artigo faz uma reflexão teórica direcionada para a questão do processo de ensino de línguas estrangeiras à luz da abordagem comunicativa. Objetiva evidenciar a abordagem comunicativa no processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma. Na realização deste trabalho, foi elaborada uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, abordando o ensino moderno de línguas estrangeiras como uma noção de competência comunicativa. A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Almeida Filho (1986, 2013), Brown (2000, 2001), Hymes (1972), Krashen (1982, 1983), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards (2006), Richards e Rodgers (2001), Widdowson (1978), entre outros, que discutem a abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira. Conclui-se, a partir do aporte teórico, que uma comunicação significativa, em uma língua estrangeira, resulta da interação entre conteúdos inseridos em contextos reais de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Língua estrangeira. Ensino-aprendizagem. Competência comunicativa.

ABSTRACT: This paper presents a theoretical reflection about the foreign languages teaching process through the communicative approach and aims at showing the communicative approach in the teaching-learning process of a new language. On this work, we elaborated a bibliographic and qualitative research relating to the modern foreign language teaching as a communicative competence notion. The research is based on the theoretical contributions of Almeida Filho (1986, 2013), Brown (2000, 2001), Hymes (1972), Krashen (1982, 1983), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards (2006), Richards e Rodgers (2001), Widdowson (1978), among others, who discuss the communicative approach on foreign language teaching. It is concluded from the theoretical reference that a meaning communication in foreign language results of the interaction among contents inserted in real contexts of communication.

KEYWORDS: Foreign language. Teaching-learning. Communicative competence.

¹ Mestre em Linguística Aplicada

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras a la luz del enfoque comunicativo y pretende evidenciar el enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un nuevo idioma. Para realizar este trabajo se ha realizado una búsqueda bibliográfica de naturaleza cualitativa, abordando la enseñanza moderna de lenguas extranjeras como una noción de competencia comunicativa. La investigación se fundamenta en las contribuciones teóricas de Almeida Filho (1986, 2013), Brown (2000, 2001), Hymes (1972), Krashen (1982, 1983), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards (2006), Richards y Rodgers (2001), Widdowson (1978), entre otros, que discuten el enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua extranjera. Con base en el aporte teórico se concluye que una comunicación significativa en una lengua extranjera resulta de la interacción entre contenidos insertados en contextos reales de comunicación.

PALABRAS CLAVE: Lengua extranjera. Enseñanza-aprendizaje. Enfoque comunicativo.

Introdução

Este artigo busca refletir sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira (doravante LE). Trata-se de um assunto que faz parte de nossa Dissertação² de Mestrado, a qual versou sobre a aprendizagem da língua inglesa em perspectiva comunicativa com o uso de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender uma LE. Desse modo, no presente artigo, justifica-se uma reflexão teórica direcionada para a questão do processo de ensino de LE à luz da abordagem comunicativa.

Nessa perspectiva, metodologicamente, este texto trata de uma revisão bibliográfica, abordando o ensino de LE embasado na noção de competência comunicativa, e tem como objetivo principal evidenciar a abordagem comunicativa, em um contexto geral, no processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma. Para tanto, foram adotadas como sustentação teórica as contribuições de Almeida Filho (1986, 2013), Brown (2000, 2001), Hymes (1972), Krashen (1982, 1983), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards (2006), Richards e Rodgers (2001), Widdowson (1978), entre outros.

² Dissertação intitulada "A utilização de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender a língua inglesa no Ensino Fundamental", sob a orientação da professora Dra. Maria José Milharezi Abud.

No processo de ensino-aprendizagem de LE, assim como da língua materna, existem duas grandes abordagens: “a abordagem GRAMATICAL ou formal/sistêmica/estrutural e a COMUNICATIVA ou interativa/construcional” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 8, grifo do autor), com vistas ao desenvolvimento, respectivamente, de competências linguísticas e de competências comunicativas do aluno para usar o idioma em estudo. Conseqüentemente, uma abordagem dispõe de princípios que decidem tanto o tipo de conteúdo como os tipos de procedimentos que se tornam apropriados (LEWIS, 1993, p. 2) para o alcance de um aprendizado comunicativo na língua-alvo.

O presente trabalho está voltado para a questão do ensino de LE com base na abordagem comunicativa, por ser uma abordagem que “abre uma perspectiva mais ampla sobre o ensino de línguas” (LITTLEWOOD, 1981, p. x, tradução nossa), embora não seja uma abordagem modelo. Nesse pressuposto, conforme menciona Almeida Filho (1986, p. 86), “uma abordagem comunicativa depende em última análise de uma noção de competência e atuação comunicativas”.

De modo geral, a abordagem comunicativa provocou modificações significativas na área de ensino-aprendizagem de LE com “ênfase nos resultados do aprendizado como mola propulsora do ensino e do programa de estudo” (RICHARDS, 2006, p. 82), bem como trouxe para o contexto da sala de aula uma visão de língua direcionada para a comunicação. Com base nesse entendimento, as unidades básicas da língua não se restringem a meras características gramaticais e estruturais, mas são categorias que possuem uma significação funcional-comunicativa, como ocorre no discurso (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 161).

Nesse contexto, a abordagem comunicativa nos torna mais conscientes de que ensinar o aluno a fazer uma manipulação das estruturas da língua estrangeira é insuficiente (LITTLEWOOD, 1981, p. x-xi) para um aprendizado comunicativo na referida língua. Por esse viés, é fundamental que o professor de LE se aproprie de estratégias de ensino-aprendizagem capazes de “relacionar essas estruturas com suas funções comunicativas em situações reais

e em tempo real”, segundo Littlewood (1981, p. xi, tradução nossa). Assim, pode-se depreender que, para essa abordagem, a língua é um sistema específico de comunicação, tornando-se mais do que um mero sistema de regras, de teorias e de hábitos linguísticos.

Em outros termos, pode-se entender que a abordagem comunicativa, “em particular, faz-nos considerar a língua não apenas em termos de suas estruturas (gramática ou vocabulário), mas também em termos de funções comunicativas que desempenha” (LITTLEWOOD, 1981, p. x, tradução nossa). Entretanto, alguns teóricos criticam o ensino de línguas por meio da abordagem comunicativa. De acordo com Richards (2006, p. 86),

[...] os críticos de um ensino de línguas com base na competência argumentam que essa abordagem parece ser mais organizada do que realmente é. Enfatizam que analisar situações e transformá-las em tarefas e competências subjacentes não é sempre viável ou possível e que frequentemente o único recurso utilizado é pouco mais do que a própria intuição. Também sugerem que esta é uma abordagem reducionista. O aprendizado de línguas se reduz a um conjunto de listas e elementos como a habilidade de raciocínio são ignorados.

Enfim, como já vimos, este trabalho pretende apresentar algumas reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa no ensino de LE. Para cumprir as metas estabelecidas, está organizado em cinco seções, a saber:

A primeira seção apresenta a introdução, em que estão descritos o tema, o objetivo e o procedimento metodológico. Em seguida, a seção dois apresenta algumas considerações preliminares ao ensino de LE, em que foram descritas definições de aquisição, aprendizagem, segunda língua, LE, método, técnica e abordagem. Posteriormente, a seção três explicita pressupostos teóricos relativos à abordagem comunicativa no ensino de LE; e a seção quatro, ao ensino de LE com propósito na competência comunicativa. A seção cinco apresenta as considerações finais, em que serão retomados o objetivo e alguns pontos da pesquisa, considerados relevantes. As referências finalizam este trabalho.

Considerações Preliminares ao Ensino de LE

Ensinar e aprender são dois processos distintos e indissociáveis, necessários à aquisição do conhecimento. Dessa forma, aprender uma língua é aprender a se comunicar por meio dela. Nesse entendimento, “o ensino não pode ser definido separado da aprendizagem. Ensinar é guiar e facilitar a aprendizagem, possibilitando ao aluno aprender, estabelecendo as condições para a aprendizagem.” (BROWN, 2000, p. 7, tradução nossa).

Ao refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE, inevitavelmente, são necessários questionamentos essenciais no que concerne às concepções de aquisição, aprendizagem, segunda língua, língua estrangeira, método, técnica e abordagem. A distinção entre aquisição e aprendizagem ficou mais fortemente marcada depois dos estudos de Krashen. Segundo Krashen (1982, p. 10), a aquisição se concebe como um processo subconsciente, isto é, refere-se ao modo como as habilidades linguísticas se internalizam de maneira não consciente às formas. Em vista disso, para o autor, a aquisição de uma LE ocorre de forma muito parecida com a maneira como as crianças desenvolvem suas habilidades linguísticas em sua primeira língua.

Diversamente, o termo aprendizagem é, para Krashen (1982), um conhecimento consciente que um indivíduo possui de uma segunda língua, quer dizer, refere-se ao modo de aprender com atenção consciente às formas linguísticas, constituindo-se como o resultado de um fim específico de estudo em contexto escolar.

A aprendizagem consiste, então, no conhecimento das regras da língua, bem como ter consciência delas e ter aptidão para falar sobre elas (KRASHEN, 1982, p. 10). Dessa forma, a aprendizagem está relacionada a um estudo previamente planejado, ao passo que a aquisição ocorre espontaneamente, sem um planejamento. Lewis (1993, p. 20) pontua que na visão de Krashen a aprendizagem sempre é considerada consciente e que resulta de um estudo, permitindo planejamento. De forma adversa, a aquisição é considerada inconsciente e não permite planejamento.

Nesse contexto, a opinião de Krashen é considerada radical, pois “sua alegação mais controversa é que a aprendizagem consciente não ajuda na aquisição inconsciente. Para ele, os dois [termos] são totalmente separados” (LEWIS, 1993, p. 20-21, tradução nossa). Essa distinção dicotômica de Krashen não é adotada por todos na literatura, sendo muito criticada. Há autores, como Ellis (1985), que a usam indistintamente, isto é, para eles, aquisição e aprendizagem são termos sinônimos. Na opinião de Griffin (2011, p. 28), não há diferença entre aquisição e aprendizagem e vice-versa. Neste sentido, o termo aquisição de segunda língua faz referência tanto ao processo subconsciente quanto ao consciente por meio do qual se aprende uma língua estrangeira de forma natural ou em um ambiente de ensino formal (ELLIS, 1985, p. 6). Nas palavras de Corrêa (2006),

[...] o termo *aquisição da linguagem*, entendido em sentido amplo, diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de expressão e de interação social por meio de uma língua, ou mesmo à própria constituição da criança como sujeito da fala por intermédio da língua em aquisição. Em sentido estrito, diz respeito à aquisição de uma dada língua como língua materna, no que se concerne ao que esta tem de específico ao relacionar sequências de sons vocais a uma entidade semântica. (CORRÊA, 2006, p. 21-22, grifo da autora).

As expressões “segunda língua” e “língua estrangeira” são casos que apresentam muitos debates controversos porque não são definidas com precisão as palavras “segunda” e “estrangeira”. No processo de ensino-aprendizagem de um idioma diferente do nosso, sabe-se que a língua em estudo pode ser denominada tanto de segunda língua como de língua estrangeira (OXFORD, 1990, p. 6). Sendo assim, costuma-se conceituar como “segunda língua” aquela adquirida depois da “primeira língua” em um contexto natural ou institucional, e é usada como meio de comunicação. Dessa forma, Oxford (1990, p. 6) explicita que uma segunda língua desempenha funções que podem ser sociais, bem como comunicativas, em uma comunidade linguística.

Diversamente, “a *língua estrangeira* não tem funções sociais e comunicativas imediatas dentro da comunidade onde é aprendida. É

empregada principalmente para se comunicar em outro lugar.” (OXFORD, 1990, p. 6, grifo da autora, tradução nossa). Nesse caso, a “língua estrangeira” é vista como sendo aquela pertencente à outra nação, ou seja, à nação diferente da qual o indivíduo é falante nativo, e, geralmente, essa língua é estudada por questões políticas, sociais ou econômicas em um contexto escolar.

Como se observa, “a diferença entre aprender uma segunda língua e aprender uma língua estrangeira geralmente é vista em termos de onde o idioma é aprendido, e quais funções sociais e comunicativas o idioma serve lá [nesse país]” (OXFORD, 1990, p. 6, tradução nossa). Em linhas gerais, tanto segunda língua, quanto língua estrangeira são expressões que se referem a uma não primeira língua, e que são adquiridas sob a necessidade de o indivíduo usar a língua em contextos de socialização.

No que se refere aos termos técnica e método, este está relacionado ao modo como o ensino deve ser direcionado, ou seja, é o caminho que direciona a um fim predeterminado, envolvendo um conjunto de procedimentos que proporcionam o aprendizado. Seguindo a reflexão apresentada por Brown (2001, p. 16), o método é entendido como um conjunto de questões específicas de sala de aula, visando ao alcance de objetivos linguísticos determinados. Em outros termos, “o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos.” (LEFFA, 1988, p. 212).

A palavra técnica, por seu turno, consiste em como fazer alguma coisa na prática. No contexto de sala de aula, uma técnica está relacionada à ação e ao uso de certos instrumentos a serem utilizados pelo professor em suas aulas, visando a atingir um determinado objetivo. Assim, esse termo compreende um conjunto de procedimentos, isto é, “uma grande variedade de exercícios, atividades ou tarefas usados nas aulas de língua para realizar os objetivos da aula” (BROWN, 2001, p. 16, tradução nossa).

No que concerne à noção de abordagem, depreende-se “um conjunto de crenças e princípios que podem ser usados como a base para ensinar uma

língua” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 244, tradução nossa), bem como um conjunto de reflexões sobre a língua, linguagem, aprendizagem, usos da língua, aplicabilidade de uma tarefa em certo contexto. Isto é, a “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos” (LEFFA, 1988, p. 212).

A Abordagem Comunicativa no Ensino de LE

O processo de aprendizagem de uma língua compreende a comunicabilidade com outras pessoas e, desse modo, requer tanto habilidades de cognição, quanto determinadas habilidades sociocomunicativas adequadas (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 149). Nessa perspectiva, um dos principais focos no campo da Linguística Aplicada, nos últimos 50 anos, tem sido a preocupação com a maneira de conduzir o ensino de uma LE, visando à proficiência na habilidade oral.

Com isso, o ensino de LE sofreu inúmeras comutações metodológicas. No final da década de 60, após várias tentativas fracassadas por meio de diferentes métodos e abordagens, e pelas frustrações causadas principalmente pelo método audiolingual, surgiram as primeiras críticas aos métodos de ensino das abordagens tradicionais, ou seja, ao ensino situacional. Daí, “as metodologias baseadas em gramática, [...], deram lugar ao ensino funcional, com alicerces em habilidades” (RICHARDS, 2006, p. 13) de comunicação oral e escrita.

Embora o ensino situacional também levasse em conta a prática oral, a partir das críticas às formas desse ensino, ou seja, ao ensino voltado para a competência linguística ou gramatical, surgiu a abordagem comunicativa, conhecida também como ensino comunicativo de línguas. Foi então na década de 1970 que a ideia de um ensino comunicativo começou a se disseminar, “quando o linguista aplicado inglês Wilkins (1972) sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e

psicológicos, além de noções de gramática nocional tradicional” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 78).

Entendia-se que a aprendizagem de línguas vai mais além do que aprender as formas linguísticas, isto é, “o enfoque central na gramática no ensino e aprendizado de línguas estrangeiras foi colocado na berlinda, pois se argumentava que habilidades linguísticas envolviam muito mais do que a mera competência gramatical” (RICHARDS, 2006, p. 14), sendo evidenciado, dessa forma, as intenções comunicativas ou os aspectos funcionais da língua-alvo. Assim, “a abordagem comunicativa no ensino de línguas começa de uma teoria da linguagem como comunicação.” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 159, tradução nossa). De acordo com Wilkins (1976),

[...] tanto para ensinar quanto para avaliar nossos alunos, devemos adotar procedimentos que sejam congruentes com o que consideramos como objetivos adequados ao ensino de línguas. [...] Para garantir isso, precisamos apresentar novas formas de materiais de ensino de língua e ter novas técnicas à nossa disposição. (WILKINS, 1976, p. 77, tradução nossa).

Nessa lógica, para Larsen-Freeman (2000, p. 121), o ensino comunicativo de língua, geralmente, tem por objetivo a aplicação de um ponto de vista teórico da abordagem comunicativa, fazendo da competência comunicativa a meta para o ensino de uma língua e, também, por fazer reconhecimento da interdependência existente entre a língua e a comunicação. Com isso, essa abordagem possibilitou tornar o ensino mais significativo ao aprendente, ao oferecer-lhe oportunidade de fazer uso da língua como se estivesse vivenciando uma situação real de comunicação. O ensino com base na competência comunicativa “busca ensinar aos alunos as habilidades básicas a fim de prepará-los para situações que normalmente encontram na vida diária” (RICHARDS, 2006, p. 81).

Em vista disso, os objetivos do ensino de uma LE à luz da abordagem comunicativa deverão propor o desenvolvimento da competência comunicativa, que envolve a prática de leitura, a compreensão e produção de textos orais e

escritos em uma perspectiva intercomunicativa. Nesse ponto de vista, tais objetivos estão relacionados ao tipo de atividade que os alunos desenvolverão (WIDDOWSON, 1978, p. 1) nas aulas de LE.

Com o ensino voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa, o professor assumiu o papel de facilitador, organizador, entre outros termos, do processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Dessa forma, o professor é aquele que tem consciência das complexidades existentes no processo de ensino-aprendizagem e pode se valer desse conhecimento para atuar de modo a capacitar os alunos dentro ou fora das situações específicas da sala de aula (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 5).

Nesse contexto, o aluno também se tornou responsável pelo seu próprio aprendizado, engajando-se nas atividades de sala de aula com vistas a atingir o propósito da comunicação. Destarte, "os alunos desenvolvem seus próprios caminhos para o aprendizado de idiomas, progridem em ritmos diferentes e apresentam necessidades e motivações distintas para aprender uma língua." (RICHARDS, 2006, p. 43).

A abordagem comunicativa propôs uma visão sobre a natureza da língua de forma diferente das metodologias que a antecederam e objetivou unir um conjunto de estratégias relacionadas ao ensino, e que tais estratégias possibilitassem ao professor adequar os conteúdos propostos em sala de aula a contextos reais de uso da língua. Por esse ângulo, cada tipo de atividade proposta na abordagem comunicativa contribui para a naturalidade e clareza dos conteúdos, e para promover a capacidade do aluno em situação comunicativa. Isto é, as atividades em sala de aula deverão fornecer oportunidades para o aluno agir em situações de vida real e promover a prática comunicacional.

Durante as décadas de 70 e 80, surgiram muitos linguistas aplicados com um interesse primordial na teoria da aquisição da linguagem ou no processo de ensino de LE. Além das críticas que impulsionaram os linguistas aplicados, principalmente os ingleses, a refletirem sobre uma nova proposta de ensino que possibilitasse uma aprendizagem em situações reais de comunicação, está o

linguista americano Stephen D. Krashen, cujos trabalhos exerceram grande influência nos princípios da abordagem comunicativa. Nesse âmbito, "Krashen e outros teóricos da aquisição de segunda língua, caracteristicamente, enfatizam que a aprendizagem de línguas ocorre através do uso da linguagem comunicativamente, ao invés da prática de habilidades linguísticas." (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 162, tradução nossa).

Krashen ficou amplamente conhecido devido à sua teoria da aquisição de segunda língua e também por ter sido coautor fundador, com Tracy D. Terrel, da denominada abordagem natural. Nos postulados de Richards e Rodgers (2001, p. 179), Krashen e Terrel têm visão de que a comunicação exerce a principal função da linguagem e, dessa forma, consideram a abordagem natural como uma abordagem comunicativa, visto que a abordagem natural também foca o ensino de habilidades comunicativas.

Os postulados de Krashen e Terrel (1983) sobre a aquisição de segunda língua influenciaram fortemente a abordagem comunicativa. Tendo em vista os problemas encontrados por professores de LE no contexto escolar, e em resposta às indagações desses professores, apresentaram cinco hipóteses que, segundo eles, constituem a ideia principal da teoria da aquisição de uma LE, quais sejam: 1) a distinção entre aquisição e aprendizagem; 2) a ordem natural; 3) o monitor; 4) o *input* (insumo); e o 5) filtro afetivo. Embora tais hipóteses não estejam diretamente relacionadas à abordagem comunicativa, apresentam notáveis implicações ao ensino de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 183).

Na primeira hipótese, Krashen e Terrel (1983, p. 26) postulam que uma pessoa pode desenvolver sua competência comunicativa em uma LE de duas maneiras. A primeira ocorre pelo viés da aquisição, por meio da qual se usa a língua para a comunicação real, ao passo que a segunda se dá pela aprendizagem da língua, ou seja, em um contexto formal.

Assim, para os autores, a aquisição de uma LE flui pelo desenvolvimento natural e subconsciente da capacidade de fala. Para ratificar esse argumento, eles mencionam o fato de que as crianças ao se comunicarem não têm

necessariamente consciência de que estão adquirindo a linguagem, mas têm apenas uma consciência: a de que estão se comunicando. De forma divergente, ainda segundo os autores, conforme já foi mencionado neste trabalho, a aprendizagem se constitui no conhecimento formal de uma língua, em que se tem conhecimento explícito das regras, consciência delas e capacidade para falar sobre tais regras.

A segunda hipótese faz alusão à aquisição das estruturas gramaticais de uma língua em uma ordem natural. Krashen e Terrel (1983, p. 28) postulam que algumas estruturas podem ser adquiridas mais cedo do que outras. Os autores chamam atenção ao fato de que essa hipótese não afirma que todos os alunos terão desempenho semelhante na aquisição dessas estruturas, mas que se refere à sequência na qual certas estruturas são adquiridas. Ainda segundo os autores, a aquisição das estruturas gramaticais da segunda língua não segue exatamente a mesma ordem que a da primeira língua, malgrado haja algumas notórias semelhanças entre ambas.

A hipótese do monitor refere-se ao conhecimento formal, ao uso das regras linguísticas e à pronúncia no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Essa hipótese explica que, ao se produzir a pronúncia de uma segunda língua, tal pronúncia, por exemplo, se inicia pelo sistema adquirido, e que somente mais tarde é que o conhecimento formal que possuímos se manifesta. Dessa forma, o monitor poderá transformar em frases aceitáveis na língua em estudo aquilo que o aluno aprendeu. Além disso, pela hipótese do monitor, são necessárias três condições básicas para que o aluno possa usar as regras conscientes de uma LE: o falante deve ter tempo suficiente; estar pensando sobre correção, ou estar focado na forma; e deve conhecer a regra (KRASHEN; TERREL, 1983, p. 30).

A hipótese do *input* também faz referência ao processo de aquisição de uma LE e tenta explicar como tal processo acontece nessa língua. De acordo com essa hipótese, um aluno pode mudar do seu nível de competência atual – denominado de estágio *i* – para um nível superior – denominado de estágio *i* + 1. Convém ressaltar que o *input* deve ser compreensivo, quer dizer,

[...] é necessário que contenha sentenças mais curtas e sintaticamente mais simples, expressas de forma mais lenta e mais cuidadosamente articuladas, com vocabulário comum e sem grande quantidade de gírias. O *'input'*, aliás, não deve ser sequenciado gramaticalmente (QUAST, 2009, p. 25, grifo da autora).

Por fim, a hipótese do filtro afetivo estabelece que os fatores afetivos, como motivação, autoconfiança e ansiedade influenciam na aquisição de uma LE. Nessa perspectiva, se o indivíduo possuir um nível baixo de ansiedade, ou seja, um baixo filtro afetivo terá mais facilidade na aquisição de uma LE. Em contrapartida, "um alto nível de filtro afetivo tenderia a formar um bloqueio mental, impedindo que o insumo chegue à parte do cérebro responsável pela aquisição da língua [...]." (QUAST, 2009, p. 24).

Logo, a abordagem comunicativa foca o ensino da LE embasado no sentido e na interação entre os alunos, possibilitando que cada um use a língua-alvo para se comunicar em situações reais, ao interagir com outros usuários dessa língua. Nessa perspectiva, sob um ponto de vista comunicativo no ensino de uma LE, convém acrescentar que, para essa abordagem, a língua é um sistema que serve para exprimir significado.

Outro aspecto importante da abordagem comunicativa é que ela valoriza a produção dos alunos, e as estratégias utilizadas nas aulas procuram impulsionar essa produção para que eles trabalhem as quatro habilidades linguísticas. Assim, para o ensino comunicativo de uma LE, é necessária a apropriação de diversas atividades que levem o aluno "da prática mecânica à prática significativa e comunicativa" (RICHARDS, 2006, p. 30). A título de exemplo, há atividades que servem para se realizar uma tarefa; para se fazer um levantamento de informações; para se expressar uma opinião; para se transferir informações; que permitem dedução lógica; encenações (RICHARDS, 2006, p. 36-37); trabalhos em grupos, entre outras.

A prática significativa faz referência a uma atividade em que, mesmo havendo um controle da linguagem, os alunos são submetidos a fazer escolhas consideradas significativas no decurso de sua realização (RICHARDS, 2006, p. 29). Para esse tipo de atividade, Richards (2006) exemplifica um mapa

regional com estabelecimentos identificados em diferentes posições, e que o professor apresenta uma lista de preposições de lugar e faz perguntas a fim de que os alunos descrevam as localizações desses estabelecimentos.

É nesse contexto que a prática é considerada significativa, tendo em vista que os alunos dão respostas em conformidade com a localização de cada item apontado no mapa (RICHARDS, 2006, p. 29). Já a prática comunicativa faz referência “a atividades que se concentram na prática do uso da linguagem dentro de um contexto real de comunicação, em que informações reais são trocadas e onde a linguagem usada não é totalmente previsível” (RICHARDS, 2006, p. 29-30).

Portanto, sob a ótica da abordagem comunicativa, as atividades em sala de aula possibilitam que os alunos usem a língua-alvo de uma maneira comunicativa, ao realizarem tarefas que realmente tenham significado para eles. Essas atividades são projetadas com frequência, focando em tarefas que passam por mediação da linguagem ou que envolvam negociação e compartilhamento de informações (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 165).

O Ensino de LE com Propósito na Competência Comunicativa

Uma competência comunicativa obviamente se refere à capacidade que temos de comunicação, envolvendo não só o discurso, como muitos imaginam, mas também a língua falada, a língua escrita e as quatro habilidades linguísticas (OXFORD, 1990, p. 7). O termo competência provocou muitas polêmicas no campo da Linguística Aplicada. Sua introdução no discurso linguístico tem sido associada, teoricamente, com as ideias de Chomsky (1965) ao estabelecer, em sua clássica obra *Aspects of the Theory of Syntax*, diferenças entre o que sejam a competência e o desempenho linguístico.

Chomsky (1965, p. 3) postula que a teoria linguística tem preocupação inicial com um falante ao mesmo tempo ouvinte ideal, vivendo em uma comunidade com homogeneidade de fala, e que tem perfeito conhecimento de sua língua. Ainda segundo esse autor, tal falante quando faz aplicação desse

conhecimento que tem da língua, em situações reais, não se deixa afetar por condições gramaticalmente consideradas sem relevância.

Nesse pressuposto, depreende-se que para esse estudioso a pessoa nasce com uma habilidade específica para adquirir uma língua, capacitando-a a produzir sentenças gramaticalmente corretas em uma língua, e enfatiza diferenças entre o conhecimento inato que se tem dessa língua e a maneira de colocar tal conhecimento em prática.

Dessa forma, a teoria chomskyana fundamentada no inatismo e na competência linguística influenciou sobremaneira a mudança no ensino de LE, e direcionou para uma nova proposta metodológica. Chomsky (1965, p. 4) define competência como o conhecimento que o falante possui da sua língua, e desempenho como o uso real da língua. Nessa visão, a noção de competência se refere apenas àquele conhecimento linguístico que um falante de uma determinada língua possui das regras abstratas dessa língua (WIDDOWSON, 1978, p. 3) a que se denomina de competência gramatical.

Logo depois de Chomsky (1965) ter definido e proposto os conceitos de competência e desempenho, renomados linguistas aplicados como Hymes (1972), Widdowson (1978) e Wilkins (1976), considerados pela literatura como a base de uma visão comunicativa, expressaram sua forte desaprovação com a ideia de usar o conceito de competência puramente linguístico como embasamento teórico da metodologia para a aprendizagem de uma LE. Para esses teóricos, a competência linguística não bastava para proporcionar um aprendizado efetivo da língua para a comunicação.

Nesse contexto, Hymes (1972) adicionou o termo comunicativo ao termo competência em contraste com a teoria de competência de Chomsky (1965), por entender que, para adquirir uma competência eficiente para se comunicar em uma LE, é necessário que o aprendiz faça uso da língua em uma situação real. O autor não considera, então, que apenas os conhecimentos fonológicos, sintáticos, léxicos e semânticos de uma língua sejam suficientes para considerar um falante competente em termos comunicativos.

Com isso, de acordo com os postulados de Hymes (1972, p. 286), pode-se afirmar que uma teoria de competência tem por objeto mostrar de quais formas aquilo que é considerado sistematicamente possível se une com o viável e o apropriado para produção e interpretação de comportamento cultural, de fato, existente. Na visão desse autor, ter competência para expressar-se em uma língua transcende o mero conhecimento das formas da língua e a obediência às suas normas. Com essa proponente, ele traz uma perspectiva sociolinguística para a concepção puramente linguística de Chomsky (1965). Nessa lógica, a competência comunicativa “não é simplesmente um termo; é um conceito básico para se entender uma interação social” (PAULSTON, 1992, p. 39, tradução nossa).

Para Hymes (1972, p. 282), a competência envolve ao mesmo tempo o conhecimento implícito que temos de uma língua e a capacidade para usar tal conhecimento. Dessa forma, ele defende a aprendizagem centrada tanto na competência gramatical, que segundo Richards (2006, p. 3), “diz respeito ao conhecimento responsável por nossa capacidade de produzir sentenças em um idioma”, como também na habilidade para usar esta competência em situações reais de comunicação, visto que o fator gramatical também influencia a competência comunicativa (SAVIGNON, 1983, p. 12). Além disso, a habilidade para se fazer uso de uma língua também inclui “fatores não cognitivos, tais como: motivação, atitude e competência interacional geral, isto é, compostura, coragem e espírito esportivo” (SAVIGNON, 1983, p. 12, tradução nossa).

Hymes (1972) caracterizou em seus estudos a diferença entre competência linguística e competência comunicativa. “A teoria de competência comunicativa de Hymes foi uma definição do que um falante precisa saber para ser comunicativamente competente em uma comunidade de fala.” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 159, tradução nossa).

Como se observa, esse autor definiu um falante competente como alguém que sabe quando, onde e como usar a língua adequadamente em vez de apenas saber como produzir estruturas gramaticais ditas corretas. Nessa visão, Hymes fez referência à competência comunicativa, como esse aspecto da

competência que temos e que nos capacita a fazer transmissão e interpretação de mensagens entre si, bem como negociação de significados, relacionados a contextos específicos (BROWN, 2000, p. 246).

Os postulados teóricos de Chomsky (1965) e Hymes (1972) serviram de base para outros linguistas aplicados argumentarem o que sejam competência linguística e competência comunicativa. Tais argumentos fizeram destaque na diferença entre o conhecimento formal sobre as estruturas da língua e o conhecimento que torna a pessoa capaz de se comunicar de forma funcional e interativa (BROWN, 2000, p. 246).

Por competência linguística, Paulston (1992, p. 39) enfatiza que nas ideias chomskianas significa o conhecimento internalizado de um sistema de regras linguísticas que o falante possui de sua língua materna, e que tais regras lhe capacitam a produzir novas sentenças gramaticais, bem como ter compreensão de sentenças faladas. De forma contrária, a competência comunicativa, para a autora, representa as regras sociais para fazer uso da linguagem.

As ideias de Hymes (1972) sobre competência comunicativa foram ampliadas por Canale e Swain (1980). Esses autores introduziram um modelo teórico de competência comunicativa, acrescentando outras quatro competências que deveriam ser simultaneamente realizadas pelos falantes, a saber: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica (SAVIGNON, 1983, p. 35).

A competência gramatical é estritamente o que Chomsky, entre outros linguistas, definiu de competência linguística (SAVIGNON, 1983, p. 36), ou seja, refere-se à produção de sentenças gramaticalmente corretas, bem como ao conhecimento de vocabulários, morfologia, sintaxe, fonologia e semântica.

A competência sociolinguística faz referência ao contexto social no qual se faz uso da língua em situações, como os papéis dos participantes, a informação que eles fazem compartilhamento e a função da interação (SAVIGNON, 1983, p. 37). Assim, a competência sociolinguística remete-se à

habilidade de o falante produzir sentenças e entender a língua em diferentes contextos sociais.

A competência discursiva consiste na comunicação entre os indivíduos por meio de uma série de sentenças sintonizadas ou de elocuições para a formação de um todo significativo (SAVIGNON, 1983, p. 38). Já a estratégica pode ser caracterizada como as estratégias usadas por alguém para a compensação do conhecimento imperfeito de regras ou para limitar aplicação de fatores, como fadiga, distração e falta de atenção (SAVIGNON, 1983, p. 40).

Ao mesmo tempo em que Hymes (1972) propunha a incorporação do termo comunicativo ao ensino de LE, apareceram as primeiras críticas dirigidas aos métodos de ensino voltados para uma visão de ensino gramaticista. Tais críticas partiram do linguista aplicado inglês David Wilkins. Em sua obra *The linguistics and situational content of the common core in a unit/credit system*, de 1972, ele

[...] propôs uma definição funcional ou comunicativa de linguagem que poderia servir como uma base para desenvolver um currículo comunicativo para o ensino de línguas. A contribuição de Wilkins foi uma análise dos significados comunicativos que um aprendiz de uma língua precisa para entender e se expressar. Mais do que descrever a essência da língua através de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, Wilkins tentou demonstrar os sistemas de significados que estavam por trás dos usos comunicativos da língua. Ele descreveu dois tipos de acepções: categorias nocionais (conceitos como tempo, sequência, quantidade, localização, frequência) e categorias de função comunicativa (pedidos, recusas, ofertas, queixas). (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 154, grifo dos autores, tradução nossa).

As ideias de Wilkins foram rapidamente aceitas por renomados linguistas aplicados ingleses e, posteriormente, por linguistas aplicados de outras nacionalidades. Tais ideias impulsionaram o ensino de LE com propósito na comunicação, consolidando-se, dessa forma, a chamada abordagem comunicativa.

Nesse ponto de vista, Wilkins propõe uma perspectiva voltada para o uso da língua como “ferramenta de comunicação interpessoal” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 92), tencionando um ensino radicalmente descentralizado das

estruturas gramaticais, visto que tais estruturas possibilitavam tão somente o conhecimento das formas da língua. Mais tarde, Wilkins fez revisão e ampliação de seu documento, datado de 1972, e compôs um livro intitulado de *Notional Syllabuses* (WILKINS, 1976), que impactou proeminentemente o desenvolvimento do ensino comunicativo de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 154).

De acordo com Almeida Filho (2013, p. 92), Wilkins (1976) “demonstra que a sucessão de métodos de ensino da LE neste século³ mostra, apesar das muitas aparentes mudanças, uma resistente centralidade da estrutura gramatical”. Por outro lado, a teoria funcional-nocional, desenvolvida por Wilkins (1976), não renuncia integralmente as estruturas gramaticais, pois “de um ponto de vista positivo, diz Wilkins, a seleção de estruturas gramaticais é necessária, sim, mas insuficiente em qualquer operação de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 92).

O linguista aplicado inglês Widdowson (1978) também foi um estudioso seriamente preocupado com a questão da habilidade de comunicação, focando-a como o objetivo elementar do ensino de línguas. Em sua obra *Teaching Language as Communication*, ele “sistematiza as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas, concentrando seus argumentos na confusão profunda existente entre ensinar forma gramatical (*usage*) e o uso comunicativo (*use*)” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 78, grifo do autor).

Com essa preocupação, Widdowson (1978) aponta para possíveis caminhos para que a língua fosse abordada de forma comunicativa no contexto da sala de aula. Com base nisso, ele questiona sobre o que realmente é esperado para que os alunos tenham compreensão, falem, leiam e escrevam adequadamente em uma LE, tendo em vista que o propósito do ensino de línguas até então ser voltado para o desenvolvimento de habilidades de linguagem.

³ O autor se refere ao século XX.

Na tentativa de esclarecer o conceito de competência comunicativa, Widdowson (1978) fez uma distinção entre habilidades linguísticas e capacidades comunicativas. Na concepção deste autor, as habilidades “que são definidas com referência ao meio (falar, ouvir, compor e compreender) são *habilidades linguísticas*” (WIDDOWSON, 1978, p. 67, grifo do autor, tradução nossa). Por essa ótica, as habilidades linguísticas estão relacionadas à competência gramatical, ou seja, “elas se referem à maneira pela qual o sistema da língua é manifestado, ou reconhecido para ser manifestado, como forma” (WIDDOWSON, 1978, p. 67, tradução nossa).

Por capacidade, ele se referiu ao conhecimento processual que o falante possui para usar as habilidades linguísticas ou o conhecimento das regras como meio de criar significado em uma língua para a comunicação efetiva, ou seja, ao modo como “o sistema é realizado enquanto uso como *capacidades comunicativas*” (WIDDOWSON, 1978, p. 67, grifo do autor, tradução nossa). Dessa forma, ao definir o uso da língua como capacidade comunicativa, Widdowson deu mais atenção ao que Chomsky (1965) definiu como desempenho, ou seja, deu ênfase ao uso efetivo da língua. Além disso, ele reconhece ainda que “as capacidades comunicativas englobam as habilidades linguísticas, mas não o contrário” (WIDDOWSON, 1978, p. 67, tradução nossa).

Nessa perspectiva, ele aponta para a necessidade de ensinar o uso real da língua para a comunicação, visto que aquele que tem conhecimento de uma língua, além de saber como compreender, falar, ler e escrever sentenças sabe também como usá-las para um efeito comunicativo (WIDDOWSON, 1978, p. 1). Em outras palavras, quando se aprende um idioma estrangeiro, não se aprende apenas a compor e a compreender sentenças de forma isolada, mas também a usar sentenças de maneira que levem o aprendiz a se comunicar nesse idioma.

Com o modelo teórico de Widdowson (1978), a abordagem comunicativa ganhou cada vez mais espaço, modificando as dinâmicas até então existentes nas salas de aula. Dessa forma, o professor foi estimulado a criar situações de comunicação, visando a aproximar, ao máximo possível, a uma situação real de uso da língua e, também, a usar materiais didáticos autênticos nas aulas, para

promover o desenvolvimento do aluno em suas quatro habilidades de comunicação: compreensão oral e leitora (ouvir e ler), e interação oral e escrita (falar e escrever).

Considerações Finais

Este trabalho pautou-se na questão do ensino de LE à luz da abordagem comunicativa. Destacou que tal abordagem provocou importantes modificações na área de ensino-aprendizagem de LE, trazendo para o contexto da sala de aula uma visão de língua voltada para a comunicação, e teve como objetivo evidenciar a abordagem comunicativa, em um contexto geral, no processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma.

Vimos que a abordagem comunicativa se concebe como uma teoria da linguagem que apresenta um alicerce teórico muito rico, apesar de ser também um pouco eclética (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 161). Nessa perspectiva, entende-se que essa abordagem considera a língua como um sistema específico de comunicação, ou seja, vai além de um mero sistema de regras, de teorias e de hábitos linguísticos. Por esse viés, de modo particular, ela possibilita que se reconheça uma língua tanto em suas formas estruturais, quanto em suas funções de comunicação (LITTLEWOOD, 1981, p. x).

Enfim, a abordagem comunicativa propôs uma visão sobre a natureza da língua diferente das metodologias que a antecederam e objetivou unir um conjunto de estratégias relacionadas ao ensino, e que tais estratégias possibilitassem ao professor adequar os conteúdos propostos em sala de aula a contextos reais de uso da língua.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 8, p. 85-91, 1986.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. New York: Longman, 2001.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, 1965.

CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. Conciliando processamento linguístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem. In: CORRÊA, Letícia Maria Sicuro (Org.). *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2006. p. 21-78.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

GRIFFIN, Kim. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

HYMES, Dell H. On communicative competence. In: PRIDE, John B.; HOLMES, Janet (Ed.). *Sociolinguistics: selected readings*. Baltimore: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen D.; TERREL, Tracy D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward: The Alemany Press, 1983.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LEWIS, Michael. *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. London: Language Teaching Publications, 1993.

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAULSTON, Christina Bratt. *Linguistic and communicative competence: topics in ESL*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1992.

QUAST, Karin. *Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira*. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

RICHARDS, Jack C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SAVIGNON, Sandra J. *Communicative competence: theory and classroom practice*. Amsterdam: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.