

## UMA LINGUA PARA COMUNICAR

Martin Bygate e  
Tânea Quintanilha  
Universidade Federal de  
Santa Catarina

"Eu passei 6 anos aprendendo francês, mas quando cheguei à França não entendia nada."

"Por que é que os Italianos sempre falam tão rápido?"  
(Segundo um inglês).

"Os ingleses falam muito rápido." (Segundo um francês).

"Os portugueses falam muito rápido." (Dito por um brasileiro)

"Eu leio Goethe e escrevo cartas com facilidade, mas não consigo comprar um sorvete em Bonn."

1. É comum ouvir dizer que apesar de uma pessoa conhecer bem a língua, ela não consegue usá-la para comunicar. É comum também chegar-se à conclusão de que a aprendizagem e, portanto, o ensino, fracassou. Vários caminhos têm sido propostos para se atingir o objetivo "terminal" de comunicar através de uma língua estrangeira. Uma metodologia recentemente proposta se chama "comunicativa". O objetivo desse artigo é apresentar seus mais importantes princípios e algumas de suas práticas. Por definição, o princípio básico é que o curso elaborado deve atender o objetivo final do aluno de se comunicar na língua estrangeira. É verdade, porém, que qualquer curso de língua estrangeira dos últimos quarenta anos tem esse objetivo. Os métodos anteriores se chamavam "behavioristas", "gramática-tradução", "situacionistas", "estruturalistas", "contextuais", e, apesar dos diferentes nomes todos tinham esse mesmo objetivo. Estas várias etiquetas indicam caminhos diferentes para se atingir o objetivo. Designam o tipo de exercício pedagógico, ou a maneira de apresentar os elementos da língua estrangeira.

A metodologia "comunicativa" se destaca por duas diferenças. Primeiro, o conteúdo do curso e a organização dos elementos da língua devem ser escolhidos não em função da simples existência dos itens da língua, mas em função da utilidade e importância que cada item pode ter para o uso futuro do aluno. Em segundo lugar, a abordagem comunicativa almeja desenvolver a comunicação dentro da sala de aula, ou seja, a comunicação se torna, em parte, o próprio meio de aprendizagem. O primeiro aspecto se refere, então, à seleção e organização do conteúdo do curso de acordo com as necessidades específicas dos grupos de alunos. O segundo aspecto se refere aos tipos de atividades promovidas na sala de aula. Não negará a utilidade de exercícios formais, mas insistirá na presença fundamental de atividades destinadas a desenvolver a prática da comunicação por parte do aluno. Examinemos esses aspectos.

### 1.1. Seleção

#### a) Necessidades

Em primeiro lugar, vamos concordar que a seleção de itens lingüísticos não é algo automático: o vocabulário de uma língua, por exemplo, é vasto, e uma escolha terá necessariamente que ser feita. Um curso para turistas vai precisar de um vocabulário diferente daquele de um curso para médicos que vão participar de um congresso. Um curso para crianças vai necessariamente excluir vocabulário para o qual os alunos não têm ainda os conceitos. Então, apesar de serem quase infinitos, os itens lexicais podem, e devem, ser escolhidos em função dos objetivos dos alunos. Um vocabulário bem adaptado aos interesses e necessidades dos alunos motiva a turma. A complexidade gramatical é uma variável independente da sofisticação do vocabulário:

Meio do que o chapéu do meu tio foi a bota grande comprada sábado passado quando ele foi fazer compras para o meu aniversário.

Além do vocabulário, as estruturas das frases possíveis de uma língua são também infinitas. Chomsky (1957) demonstrou que o número de regras necessárias para gerar todas as frases possíveis numa língua são finitas, enquanto que as próprias frases são infinitas. Isso acontece porque, além do fato de que as estruturas de línguas naturais podem combinar-se de múltiplas maneiras, sempre existe ainda a possibilidade de se repetir uma estrutura numa frase, criando-se assim uma frase mais e mais complexa. Vamos reconhecer então que há estruturas básicas

que ocorrerão muito frequentemente e que não poderemos prever todas as possibilidades estruturais usadas por nossos alunos.

Contudo, podemos dizer que existe um inventário finito de formas gramaticais. Não é evidente que todas essas formas devam ser ensinadas? Em primeiro lugar, as formas de uma língua não ocorrem com a mesma frequência. George (1963), numa pesquisa famosa, mostrou isso. Tomemos como exemplo o grupo verbal auxiliar optativa + verbo lexical em inglês. Este grupo pode ter até quatro verbos auxiliares além do verbo principal. Pode também apresentar três, dois ou apenas um verbo auxiliar. O verbo lexical pode ocorrer no passado, no presente ou na forma imperativa, o que somaria um total de 18 combinações diferentes. Numa análise de textos de milhões de palavras, George mostra que mais de 50% das formas verbais finitas e não-finitas são representadas pelas formas simples do presente e do passado. Isso implica que o esforço para se aprender bem essas duas formas será muito mais compensado em termos de utilidade do que o esforço para se aprender outras formas verbais. Segundo as necessidades, poderíamos concluir que o uso de algumas formas (por exemplo), o perfeito composto, o perfeito progressivo, os advérbios circunstanciais com V + ing) pode não ser ensinado.

#### b) Forma e função

Vários lingüistas têm mostrado que as formas gramaticais possuem diversas funções. McEldowney (1978) indica que o sistema do artigo é um sistema dentro do sistema inglês. Bem como em português, o artigo definido é usado para assinalar uma referência específica recuperável através do contexto:

Tem uma casa no morro. O telhado é de telhas.  
O barco com a vela azul virou.

Escolhemos os textos que mais gostamos.

Pode também indicar "classificação":

O carro é uma invenção importante. (Onde não se trata de um carro específico, mas da classe inteira).

Richards (1979) analisa 4 funções do perfeito composto em inglês. O próprio George, na sua contagem de formas verbais, leva em conta as várias funções de cada forma verbal. Assim ele identifica 5 usos diferentes para as formas simples do pre-

ente e do passado, das quais a descrição é a mais freqüente no presente e a narração a mais usada no passado. O uso mais freqüente da voz passiva é para a descrição de processos. Desse modo, pode-se não só isolar a forma mais freqüente, mas também seu uso mais produtivo.

Wilkins (1976) e Widdowson (1978) levam a análise de função mais longe, para a possível função de estruturas sintáticas. Por exemplo, as perguntas seguintes:

Gostaria de mais um café?  
Que horas são?  
Vamos ao cinema?  
Tem fogo?

No primeiro caso trata-se de uma **oferta**; no segundo, uma **solicitação de informação**; a terceira pergunta é uma **sugestão**, e a quarta, um **pedido**. O aluno que aprende a língua não aprende só as formas certas, mas também o uso adequado das mesmas. Para se responder apropriadamente é preciso identificar a função retórica da forma interrogativa. Wilkins e Van Ek fazem inventários de funções comunicativas exaustivas para tentar elaborar um quadro de referência para a seleção de conteúdo numa base comunicativo-semântica.

Num outro exemplo, Richards (1979) explica que não adianta ensinar o perfeito composto inglês sem mostrar claramente o uso correto, ou, pelo menos, um de seus usos corretos. Assim, uma apresentação do perfeito num contexto, nem sempre ocorre sem ambigüidade:

Prof.: (para aluno) Stand up!  
Prof.: (para turma) He has stood up!

Neste contexto é perfeitamente possível usar o perfeito composto. Porém, também é possível usar o pretérito perfeito simples:

He stood up.

A escolha de um contexto ambíguo pode conseqüentemente fazer com que os alunos usem a forma composta em vez de usar a forma simples; ou que eles rejeitem a forma composta por ser redundante; ou ainda que eles variem arbitrariamente entre o uso de uma e de outra forma.

Widdowson (1978) critica a tendência de se ensinar os nomes de objetos através da estrutura:

"This is a chair."

Por ser um uso estranho da combinação "This is a...", Muito mais normal seria:

"This is a... It is made of... It is used for..."

Para completar a descrição de um objeto que vai ser usado e que por isso precisa ser conhecido. Em vez disso, a estrutura é tradicionalmente usada para dar um vocabulário introdutório, não para comunicar algo. O ensino mais eficaz seria, então, o ensino da língua com função, ou melhor valor significativo.

### c) Habilidades

Suponhamos uma seleção de estruturas e funções, de vocabulário prioritário e de regras de formação sintática. Já sabemos quais as formas que vamos ensinar ou propor ao aluno, e quais as funções e contextos de uso. É necessário ainda analisar que habilidades correspondem às necessidades dos alunos. Uma pessoa que vai sobretudo ler a língua terá maior interesse e motivação para ler textos e aprender as estruturas necessárias através da leitura. Quem quer especificamente escutar e falar pode muito bem aprender a língua sem dar muita atenção ao texto escrito. Isso quer dizer que o equilíbrio entre as diversas habilidades pode variar segundo os objetivos dos alunos. Por isso existem cursos chamados "instrumentais" só para leitura na língua estrangeira; cursos para a prática de todas as habilidades; para prática oral; ou até para apenas o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral; cursos para quem vai a congressos ou pretende fazer estenografia de palestras e discussões.

Frete a essa grande faixa de possibilidades de ensino tanto de "habilidades" lingüísticas quanto de conteúdo lingüístico, Munby (1978) desenvolveu um modelo para a análise das necessidades de qualquer grupo de alunos. Essa análise leva em consideração os objetivos explícitos dos alunos, sua experiência anterior, sua educação, o tempo disponível e sua própria cultura. A maior ênfase está na previsão da linguagem, das habilidades e das situações que o aluno terá que enfrentar após o curso. Será levado em conta todo detalhe que puder influir na relevância do curso.

Essa abordagem "positivista" tem sido bastante criticada recentemente. Por um lado, é quase impraticável impor um esquema de análise desse tipo. Faltam detalhes sobre o futuro

de cada aluno; muitos alunos não têm a mínima idéia do seu uso futuro da língua; e uma análise bem detalhada normalmente mostrará como primeiro resultado que o grupo é bastante heterogêneo, e segundo, que se precisa de muito material novo que poucos professores têm tempo de preparar. Por outro lado, o enfoque da análise deixa inferir que a pesquisa das necessidades pedagógicas dos alunos e a preparação preliminar de materiais vai resolver a maioria dos problemas pedagógicos. Uma coisa é planejar com cuidado um curso, e outra coisa é administrá-lo e ensiná-lo. O êxito de um curso não depende apenas da relevância de todo o conteúdo; inclusive sabe-se que a motivação não depende apenas da relevância do conteúdo, e que um programa de ensino previsível demais, "monótono", não consegue estimular e manter a motivação pela aprendizagem.

Porém, a tentativa de Munby foi pelo menos coerente e talvez a maior vantagem de seu modelo seja a de mostrar as múltiplas variáveis possíveis para se elaborar um curso, abrindo assim os nossos olhos de professores que, por estarmos sempre perto demais da nossa situação, temos dificuldade de ver de maneira mais abrangente as nossas possibilidades profissionais. Munby pode ser proveitoso, se administrado em pequenas doses.

#### d) Conclusão

Podemos concluir que o ensino comunicativo de uma língua pressupõe um conhecimento dos objetivos da aprendizagem. A língua toda não pode ser ensinada, nem todas as formas, nem todas as funções. Algumas formas e funções são mais apropriadas que outras para um grupo determinado de alunos. Algumas habilidades também são mais pertinentes que outras para turmas diversas. O embasamento do ensino comunicativo é que o professor, o corpo docente, ou a administração tem o poder de escolher os aspectos pertinentes da disciplina a ensinar, e que isso deve ser feito levando-se em consideração os objetivos verdadeiros dos alunos.

### 1.2. Organização do conteúdo

Nesta parte vamos identificar alguns princípios básicos na organização de um programa de língua. Começaremos por uma descrição do pressuposto estruturalista que vamos chamar de "linear". Um programa linear tem três defeitos principais: falta de hierarquização dos conceitos e dos termos; falta de revisão inerente e integração dos conceitos e formas no trabalho programado; e falta de exemplos típicos da língua. Finalmente ev-

caremos o princípio da "simplicidade antes da complexidade" aplicado à organização das formas e funções, das habilidades, e dos exercícios.

#### 1.2.1. Organização estruturalista

Um programa estruturalista parece uma lista de estruturas a ensinar. Começa com "a" e termina com "z". "A" provavelmente será formalmente simples e "z" formalmente mais complexo. As estruturas não são organizadas segundo a importância relativa de cada uma: a relação estrutural entre elas é que é determinante. A relação estrutural fica assim mais linear, ou bilateral, porque as relações de semelhança ou diferença formal e funcional existem para qualquer item. Seja o presente, que se pode contrastar com o passado, o futuro, o futuro composto ("vou te mostrar") ou o condicional:

"Eu gosto de Florianópolis, mas há outras cidades onde não moraria."

Assim, a língua pode ser representada como uma grande rede, cheia de intersecções, onde o lugar de cada item é definido pelo lugar dos outros. Uma visão tão sistemática da língua é também abstrata; a língua se apresenta como um sistema autônomo que precisa ser dominado. Tratar-se-ia de um problema lógico, quase matemático, onde cada conceito é definido independentemente, e, depois, relacionado com outro elemento. Até certo ponto a língua é realmente assim. O problema, porém, é que, como já vimos, há elementos da língua que são mais frequentes que outros, e, por essa razão mais importantes que outros. A sistemática estruturalista pode ser criticada por ser muito "idealista": não se deve tratar somente de ensinar um sistema, mas também de desenvolver o uso desse sistema. Relacionar um item com o seu uso é muito difícil sem prática contextualizada: o aluno repete palavras sem pensar em seu sentido, sem associar a forma com a sua significação, ou a forma com o seu uso.

Essa visão estruturalista tende a implicar numa divisão da língua, no ensino de blocos de tamanho igual. Cada bloco, como um título, ocupa uma "unidade" de trabalho. E uma vez que nenhum contraste é mais importante que outro, organiza-se o curso, começando pelo que parece mais simples e não em função da utilidade. Essa divisão da língua em partes iguais, já vimos, não corresponde à realidade da língua. Qualquer análise de textos mostra que as formas do presente e passado simples predominam em qualquer texto, com muito poucas exceções. Pedagógicamente, então, criticamos a linearidade estrutural

porque não respeita as prioridades funcionais da língua. Se as formas simples do presente e do passado representam 50% de ocorrência de todas as formas verbais, devem ocorrer com uma frequência igual nos materiais. Além disso, devem ocorrer antes de formas menos frequentes.

### 1.2.2. Hierarquização

Ausubel, Novak e Hanesian (1978) comentam a eficiência de uma abordagem pedagógica que começa por conceitos globais, que, uma vez estabelecidos, facilitam a aquisição de conceitos e elementos "subordinados". Por exemplo, para se ensinar os conceitos do "budismo" numa experiência que fizeram, acharam que de dois grupos, o grupo que já tinha um bom conceito do cristianismo teve maior facilidade para adquirir os novos conceitos. Entre várias explicações, a mais importante foi o fato que uma base conceitual já estabelecida parece servir de mediação e ponto de referência para a aprendizagem de novos conceitos. Daí a sugestão de que há em qualquer disciplina conceitos que têm maior importância do que outros, e que é mais fácil assimilar os conceitos mais gerais antes de se passar para os conceitos subordinados e dependentes. Assim, os conceitos subordinados podem ser relacionados com os conceitos principais que serviriam de ponto de referência, de associação e de definição. Nessa visão, uma hierarquia é mais econômica e mais fácil de se aprender, porque novos detalhes aumentam a sensibilidade conceitual e ficam sempre relacionados significativamente com os conhecimentos anteriores.

Para ilustrar isso melhor, podemos imaginar o ensino do esqueleto para futuros médicos. A confusão que resultaria de uma apresentação dos ossos um por um, sem se mostrar uma representação do esqueleto inteiro é fácil de se imaginar. E como seria a aprendizagem da geografia das diversas partes do Brasil? O princípio organizador seria começar por uma visão geral do país inteiro, passando para uma visão de cada região, até uma identificação de cada estado. Tal apresentação faria uma ida e volta do geral ao específico, várias vezes, para manter viva a relação significativa entre as partes e o todo.

Nesta perspectiva pode se justificar melhor o papel das funções da linguagem. Consideremos, por exemplo, as funções de descrição e narração. São funções claras e evidentes. São "macro-funções", dentro das quais se pode introduzir elementos de menor importância. Inicialmente a descrição e a narração apoiam-se nas formas simples do presente e do passado. Depois, mantendo o uso significativo da língua, podem ser intro-

duzidas as formas condicionais, futuras, modais, passivas, mais-que-perfeitas e passadas compostas. Em vez de colocar essas formas e funções numa lista em simples ordem de importância ou de prioridade, pode-se também ver uma hierarquia funcional, na qual alguns itens têm esse papel de "super-ordenados" e outros de "subordinados". Os conceitos organizadores seriam as funções linguísticas maiores. Assim, o contexto comunicativo tem chances de facilitar o estabelecimento dos primeiros elementos adquiridos, e também a aquisição de novos elementos. A base de desenvolvimento fica também a aquisição de novos elementos. A base de desenvolvimento fica sendo o contexto comunicativo.

### 1.2.3. Organização cíclica

O fato de ser linear é uma fraqueza não só do ponto de vista da interrelação dos diversos elementos. É verdade que uma língua não representa bem uma hierarquia. Além disso, na aquisição de conhecimentos há duas características que o estruturalismo não leva em conta. O primeiro é que quando aprendemos uma coisa, depois da unidade de trabalho onde o elemento se apresenta, não deixamos mais de utilizá-lo. A aprendizagem raramente se faz de maneira definitiva, de uma só vez. Precisa-se de alguma revisão, mas uma revisão contínua, não só de vez em quando. Isso tem vantagens para quem conseguiu aprender relativamente bem e para quem não conseguiu. Para quem não conseguiu, ou conseguiu só parcialmente, a possibilidade de deixar o problema de lado e voltar a trabalhar nele depois pode ajudar. Entre o primeiro encontro e o segundo, a memória trabalha inconscientemente e prepara a pessoa para um novo encontro mais tarde. Para quem conseguiu dominar relativamente o item, vai ser necessário reforçar e consolidar a aprendizagem através de repetições e novos encontros. O conhecimento melhora através dessas repetições. E, como sugere Levelt (1978), a repetição é necessária para se poder encontrar o item em outras situações. Através de uma variedade de situações, a função do item fica mais generalizada, mais abstrata, e assim mais disponível para uso em contextos bem diferentes.

O segundo motivo para favorecer uma repetição, ou o reaparecimento de itens é que é dessa maneira que o programa parece mais integrado e mais coerente. A volta para rever um item dentro de um contexto semelhante leva o aluno a ver que vale a pena aprender os elementos do programa porque eles vão reaparecer e vão ser úteis no próprio programa de estudos.

Assim, Howatt (1974) e Martin-Jones (1977) apoiam a idéia de se usar programas "cíclicos", onde o macro-contexto reaparecesse junto com os mesmos itens já apresentados para facilitar ao mesmo tempo a introdução de novos elementos e o estabelecimento de itens conhecidos. Isso não faz parte do programa estrutural "clássico", que, como no caso de *English 900*, apresenta 15 estruturas por unidades e 10 unidades por livro para ensinar 900 estruturas básicas num total de 6 livros.

#### 1.2.4. Normalidade da língua

O sistema do *English 900* implica, além de sua linearidade, uma seqüência de blocos de tamanho igual. Já vimos que não se usa a língua de maneira totalmente aleatória: não existe uma probabilidade igual para o uso de formas de cada verbo seguinte. Isso quer dizer que o tempo dedicado a algumas estruturas deve ser maior do que para outras. O domínio de algumas estruturas é de maior importância que o domínio de outras para o uso eficaz da língua. Além disso, respeitar a distribuição normal das formas da língua no material de ensino implica que a língua apresentada vai ser mais autêntica, e assim, mais "normal" do ponto de vista do conteúdo. Não vai ser um quebra-cabeça de formas verbais raras que aparecem no texto todas juntas só para propiciar uma prática concentrada. O que não é típico da comunicação vai parecer estranho até mesmo para o aluno.

#### 1.2.5. Simplicidade

a) **Simplicidade formal:** em geral, o que é mais simples formalmente também é mais útil, e mais fácil de se aprender. Por exemplo, o sistema verbal é geralmente mais fácil e mais freqüente nas formas simples. Há partes do verbo que são mais complexas, e aspectos do substantivo que são mais simples. Desse modo, há uma justificativa para alternar o verbo e o substantivo ou outra parte do período, em vez de construir o programa inteiro com base exclusiva no verbo. Porém, a abordagem comunicativa observa que mesmo as formas mais simples podem ser "comunicativamente" interessantes.

b) **Habilidades:** em geral, as habilidades "produtivas" são mais difíceis que as habilidades "receptivas", isso porque interpretar é menos criativo que construir. Pode-se deduzir o que o falante e o escritor quis dizer dentro de um contexto, sem por isso se ter a menor possibilidade de se expressar da mesma maneira por falta de recursos. É mais fácil seguir a comunicação dos outros do que assumir a sua própria comunicação, tanto na L1 como na L2.

c) **Exercícios:** além da simplificação das formas ou a escolha das habilidades mais simples, há também a possibilidade de se simplificar os exercícios, de tal maneira que não seja necessário entender tudo de um texto ou de uma fita para fazer os exercícios sobre eles. Porém, através do esforço de tentar responder, e através de atenção prestada o aluno vai internalizando diversos aspectos da língua que ainda seria cedo demais para se esperar desse aluno o manejo suficiente para o uso consciente.

#### 1.2.6. Conclusão

Na organização cíclica podemos enfatizar elementos linguísticos mais úteis dentro dos contextos mais pertinentes. A língua ensinada se aproxima da língua normal. A comunicação como objetivo terminal se integra nas atividades didáticas das aulas. Os contextos de apresentação não apenas se assemelham aos contextos de uso provável, mas também ajudam a compreensão e memorização dos itens gramaticais apresentados. O conteúdo vai se ampliando e enriquecendo, em vez de seguir uma linha reta onde se acrescenta simplesmente um detalhe ao anterior. Os itens gramaticais e lexicais se organizam e ficam relacionados dentro de um contexto cada vez mais amplo, onde cada parte se integra a uma entidade maior. Dessa forma, as partes são significativas em função do todo.

### 2. Atividades Comunicativas

Na primeira parte deste artigo vimos que a abordagem comunicativa tem uma grande influência na preparação de programas. Contudo, como salienta Brumfit (1981) o conteúdo linguístico não diz nada a respeito do tipo de exercício ou de pedagogia a ser aplicado na sala de aula. O ensino comunicativo implica não apenas numa linguagem comunicativa, mas também na prática da comunicação. Vamos primeiro ver os objetos das atividades comunicativas em termos do processo comunicativo. Em seguida veremos alguns exemplos de exercícios que apresentam características apropriadas.

#### 2.1. Objetivos das atividades comunicativas

Sabendo que o critério da comunicação pode influir na seleção e organização dos itens linguísticos, dos tópicos e das habilidades a serem ensinados, precisamos ainda analisar uma outra dimensão que podemos chamar, como Brumfit (1979) de "fluência". A fluência não se aplica somente às atividades orais, mas também às escritas. No que segue, porém, vamos conside-

rar uma descrição apenas da expressão oral. Supõe-se que um estudo semelhante possa ser feito também das demais habilidades.

Levelt (1978), num artigo interessante, caracteriza a habilidade de falar como sendo constituída por uma hierarquia de habilidades que funcionam em vários níveis. O falante precisa tomar decisões em cada nível para realizar o seu discurso. Em nível mais baixo as decisões precisam ser tomadas com rapidez. Nesse nível, então, precisa-se de um certo grau de automatização. É o caso da pronúncia, por exemplo. Em todos os níveis, o falante explora sua memória para se expressar. Os níveis identificados por Levelt (1978, 57) são os seguintes:

- 1: decisão de tópico e proposição ("comment");
- 2: seleção de um esquema sintático adequado;
- 3: durante a realização desse esquema, a formulação de frases (ex.: nominais, verbais) para realizar diferentes partes da intenção;
- 4: dentro dessas frases é necessário passar a selecionar e encontrar na memória as palavras necessárias;
- 5: cada palavra tem que ser realizada fonologicamente.

É claro que cada nível depende para sua execução apropriada das decisões anteriores. Por um lado, isso quer dizer que as decisões inferiores vão ser realizadas em função das decisões superiores. Podemos acrescentar que no nível 1 vai aparecer também a decisão de formalidade/informalidade. Por outro lado, a realização da seqüência sintática não se acompanha somente de decisões lexicais. Também no mesmo nível, uma decisão anterior precisa ser lembrada para a execução ser bem feita. Por exemplo, Levelt aponta o fato que em muitas línguas, o número do sujeito precisa ser lembrado para que o verbo seja realizado na forma correta, mesmo quando sujeito e verbo estão separados por uma frase relativa. Acontece o mesmo com a concordância do gênero.

A existência de tal hierarquia implica que o falante precisa integrar as habilidades inferiores dentro do contexto das suas decisões comunicativas tomadas em nível superior. E vice-versa, Levelt comenta:

"o treinamento deveria consistir no uso freqüente da estrutura frasal dada, em contextos lexicais variados"

e acrescenta:

"Uma característica importante de um plano automatizado é seu potencial para ser chamado por planos de nível superior. O treinamento do plano (sintático), portanto, necessita da integração dessa classe de atividades no contexto de tarefas variadas" (1978, 58).

Para uma boa execução das decisões de nível inferior, o falante faz, assim, um planejamento durante o ato de falar. E o próprio ato de falar é sempre vigiado para que a pronúncia e as formas gramaticais sejam apropriadamente inseridas no discurso. A automatização não é, então, suficiente: tem que ser integrada no processo total de hierarquização. Isso é intuitivamente válido; sabemos por exemplo, por experiência, por exemplo, que para cuidarmos da pronúncia, é mais fácil pronunciar palavras isoladas do que fazer um discurso complexo. A atenção dirigida ao objetivo da comunicação pode influir na precisão gramatical ou fonológica do aluno. Levelt vai ainda mais longe quando coloca esse processamento lingüístico dentro de um contexto psico-social. Assim, dá conta do fato de que os objetivos do falante e a natureza do seu público (íntimo ou formal) tornam mais difícil ou mais fácil o ato de falar.

A fluência, então, pode ser definida como a integração das habilidades de nível inferior na hierarquia total de habilidades. Promover essa integração — a utilização de formas lingüísticas para a realização da comunicação — este é o objetivo dos exercícios chamados "comunicativos". No que segue, vamos considerar dois parâmetros de atividades. O primeiro é o da vinculação do exercício ao objetivo de pedir ou dar informações. O exemplo principal desse tipo de exercício é denominado "exercício de transferência de informação" (T. 1). O segundo parâmetro de variação é o parâmetro da interação entre alunos.

## 2.2. Transferência de informação

Quando se usa a língua, o uso é motivado por um objetivo externo à própria língua. Comunicamos não simplesmente para mostrar que sabemos comunicar, mas para saudar, verificar, saber, confirmar, informar, perguntar, questionar. Isso quer dizer que a língua tem uma função que é, essencialmente, social e que, basicamente, enfoca o intercâmbio de informação. Exercícios comunicativos, então, exploram esse aspecto do uso da língua para criar condições onde o aluno precisa de informação para motivar a prática da língua — prática mais ou menos "au-

tônica" — na sala de aula. Para que isso aconteça, cada aluno precisa saber de que informação ele necessita. Essa informação relevante pode estar contida num texto, numa fita, nas mãos ou na cabeça de um outro aluno.

### 2.2.1. Texto e fita

Em vez de se apresentar um texto para que o aluno leia e depois responda várias perguntas imprevistas sobre o mesmo, a tática passa a ser a de se estabelecer uma necessidade ou objetivo em se ler o texto, com uma tarefa dada anteriormente ao aluno. Desse modo, a leitura pode ser motivada. A tarefa poderia ser, por exemplo, a de através de três textos, decidir a maneira mais econômica de viajar de Florianópolis para Porto Alegre. Num outro exemplo, dentro do contexto dos problemas sociais, o texto poderia conter uma descrição do número de tamanho de escolas e as distâncias que crianças teriam que percorrer da casa delas para a escola, e vice-versa. O propósito poderia ser de sugerir soluções, ou, pelo menos descrever bem o problema. Digamos que, para manter a leitura informativa, precisamos de um bom motivo que, muitas vezes, pode ser o de solucionar um problema. Isso tanto na língua materna como na língua estrangeira pode ser um critério importante para tornar interessante e pertinente o desenvolvimento da habilidade de leitura. Apresentamos abaixo uma lista de atividades possíveis de leitura:

1. Ler uma descrição de um objeto, de uma pessoa, de um prédio, de um veículo, e identificar a imagem correta entre três ou quatro.
2. Ler um itinerário, uma descrição de cidade, de uma máquina, de um campus, de um prédio, e marcar os nomes de detalhes num desenho ou mapa.
3. Ler três itinerários ou descrições e identificar qual corresponde a uma única figura ou mapa.
4. Ler um projeto e preparar um cronograma para ele.
5. Ler 6 currículos para uma vaga de professor no instituto e escolher o melhor, dando razões para a escolha.

Esses exercícios podem ser tanto de leitura como de compreensão oral, e as respostas podem ser discutidas ou só escritas. Os argumentos a favor desse tipo de atividade são os seguintes:

1. O aluno sabe porque vai ler; o professor justifica a leitura como atividade útil, e o aluno fica motivado a ler. Além disso, descobrir a função da leitura, e conseguir solucionar o problema proposto motivará o aluno para futuras tarefas.

2. Usar a língua para entender/comunicar é o critério de êxito mais importante. A precisão gramatical pode vir depois. Mas sem praticar a comunicação não podemos contar com o seu desenvolvimento espontâneo, depois de anos de frustração e esperança na sala de aula.

3. Conseguir a atenção e o esforço do aluno na tarefa proposta é a maneira mais segura de facilitar a memorização. Sem esforço não há fixação. Essa fixação pode ser latente; o organismo vai internalizar detalhes que lhe parecem úteis.

### 2.2.2. Expressão

Se, em vez de colocar a informação num texto, nós a dividimos entre os alunos, cada um terá necessariamente que falar. E não vai só ter que falar, mas também vai ter que falar pensando. Isso porque a informação não precisa ser distribuída verbalmente. Nas tarefas seguintes, o aluno A precisa da informação que o aluno B tem. O aluno A não sabe o que o aluno B tem, e o aluno B não sabe o que o aluno A quer.

#### ALUNO A

#### ALUNO B

Precisa ir ao médico, mas o consultório não consta no seu mapa.

Tem mapa com o consultório médico localizado na cidade.

Quer ir a Belém, mas não sabe o horário.

Tem horário da VASP, mas tem só um voo no dia pedido para a ida a Belém.

Está esperando uma pessoa na rodoviária que nunca viu.

Tem a descrição da pessoa.

Sabe-se que há pessoas que teriam problemas para pegar o ônibus interurbano em sua cidade natal. Outras não estão acostumadas a telefonar; outras não sabem conversar com o médico — a lista de problemas de comunicação é extensa mesmo na língua materna. Isso implica que não é suficiente conhecer as palavras; também é útil praticar a sua utilização em contextos diversos. Da mesma maneira, organizar informação por assunto, como pedido no exercício acima não é sempre

tão fácil — mesmo na língua nativa. Todos nós temos que pensar antes de explicar eficientemente, a alguém que não sabe, como chegar à nossa casa, oralmente ou por escrito. O mesmo acontece na língua estrangeira.

Essas atividades não vão necessariamente solucionar todos os problemas; particularmente, é necessário testar se exercícios desse tipo ajudam a desenvolver a precisão gramatical e estrutural, e não somente a fluência. Temos, porém, indicações de que a insistência excessiva nas formas corretas chega a um ponto de saturação além do qual o aluno não consegue avançar. Um aumento na quantidade de repetições não vai ajudar quem tem problemas. Pode ser que tal aluno, ocupado em atividades comunicativas, consiga dominar as formas, a partir da mudança de enfoque. Ou, ele poderia pelo menos ter a ambição de atuar suficientemente bem para suas necessidades particulares. Pesquisas têm começado a sugerir que, na prática da fluência, o aluno, talvez por causa de uma confiança nova ou talvez por causa de um aumento de seu controle motor, elimina aos poucos os erros lingüísticos. Nada sugere que atividades desse tipo comprometem o progresso do aluno.

### 2.3. Interação entre alunos

Quem quer comunicar na sala de aula de maneira normal com alguém vai ter que aproveitar as pessoas que lá se encontram, isto é, os próprios alunos e o professor. O desenvolvimento da comunicação na sala de aula exige necessariamente o aproveitamento da presença desses indivíduos para atividades interessantes e proveitosas. Inicialmente os alunos não vão poder discutir filosofia ou política na língua estrangeira. Contudo, assuntos menos elaborados, como os sugeridos anteriormente, permitem o intercâmbio oral (ou até mesmo escrito) entre alunos. Isso pode se dar entre dois ou mais alunos. Por exemplo, os alunos podem formar grupos de até 6 pessoas. Um integrante do grupo é o artista. Ele tem caneta e papel. O professor coloca um desenho com detalhes específicos na sua mesa. Detalhes podem ser triângulos, círculos, quadrados e estrelas, dispostos de várias maneiras na folha. Os demais alunos que não são artistas vêm, um de cada vez por grupo, olhar o desenho e voltam para descrever a composição da imagem, de maneira tal que o artista consiga reproduzir a mesma figura. Enquanto o artista desenha, outros alunos dão naturalmente outras sugestões, avisa contrários, ou acrescentam coisas esquecidas. É bem fácil prever a linguagem que seria usada. Advérbios de lugar e palavras conjuntivas tais como, "agora", "ai", "bem", "em seguida", "dai", etc.; imperativos; artigos indefinidos, "faz uma estrela", e definidos "no triângulo grande".

Outra atividade que estimula bastante linguagem é a tarefa de ordenar figuras de uma estória. Cada aluno tem uma figura que descreve para os colegas, sem no entanto mostrá-la. O problema de fazer uma descrição adequada e de lembrar as descrições dos colegas exige a participação de cada um, e bastante repetição de informação. Acontece muitas vezes que mesmo um aluno mais fraco consegue fornecer detalhes importantes para a solução do problema, coisa que raramente acontece numa aula tradicionalmente dirigida.

O fato de ter que resolver esse tipo de problema ajuda o aluno do seguinte modo:

1. O aluno ganha confiança na medida em que ele experimenta sua própria eficiência na língua;
2. o aluno é obrigado a improvisar sua expressão, uma vez que ele fica liberado de um texto já escrito, e a relacionar a expressão com seus objetivos;
3. através do ato de falar assim, o aluno consegue relacionar até certo ponto a língua estrangeira com sua própria personalidade.

### 2.4 Interdependência de atividades

Além dessas características internas das atividades, uma tarefa comunicativa geralmente tem uma relação externa com outras atividades. Essa relação é chamada por Johnson (1981) de "dependência de tarefas".

No mundo fora da sala de aula, normalmente um ato de comunicação precede ou segue um outro ato comunicativo. A comunicação se coloca dentro de uma cadeia de ações. Muitas vezes a cadeia é constituída apenas por atos de comunicação. Por exemplo, a gente escreve cartas para obter uma resposta, ou em resposta a outras cartas anteriores. Ou quando queremos ir ao cinema, primeiro lemos o programa no jornal; depois, discutimos com nosso companheiro; e, finalmente, após ter visto o filme, conversamos sobre sua qualidade ou sobre seu interesse. Na verdade, a maioria de nossas atividades são acompanhadas de comunicação nas etapas de planejamento, análise e avaliação.

Por esse motivo é desejável ligar a leitura de um texto à necessidade já existente de solucionar um problema. Assim, o texto ou fita pode ser inserido numa seqüência de atividades.

Depois da leitura o indivíduo pode tomar notas para preparar a sua participação numa discussão. A discussão deve levar a uma decisão. Essa decisão pode ser seguida de um relatório, e a sua execução se fará oralmente ou por escrito. Isso acontece na organização de uma loja, na preparação de uma edição de jornal, numa experiência de laboratório ou na administração de uma universidade.

Pedagógicamente, a criação de uma interdependência de tarefas justifica-se pelo fato de que isso aumenta a credibilidade de cada atividade. Em vez de parecer arbitrários, os exercícios são motivados pela própria seqüência na qual estão inseridos. Há também a vantagem de que dentro de uma cadeia de atividades, automaticamente muitas estruturas e palavras vão ser repetidas. A "fixação" ocorre naturalmente. Outro ponto é que a atenção é indispensável: o aluno dificilmente pode seguir a seqüência sem participar de cada parte. Assim, cada ato de comunicação contribui para a seqüência como um todo: há motivo para escutar, falar, ler ou escrever. Sendo a atenção indispensável, a retenção fica garantida. São esses os principais motivos para uma interdependência comunicativa das atividades pedagógicas.

### 3. Conclusão

O propósito deste artigo foi tentar resumir as linhas mais significativas do desenvolvimento da metodologia comunicativa dos últimos 15 anos. É uma área em desenvolvimento que valoriza a língua como recurso que o homem explora para vários fins. Essa não é mais vista como um sistema estático e abstrato. A própria aprendizagem aparece como atividade seletiva e dinâmica cujo desempenho é motivado pela utilidade do seu objeto, que é desenvolver conhecimento e habilidade. Por isso ela não segue um itinerário único de desenvolvimento sob o controle total do professor.

Tudo indica que a metodologia do ensino de línguas mudou definitivamente de rumo. Agora cabe a nós desenvolvermos materiais capazes de estimular uma aprendizagem criativa, ministrar aulas que permitam a comunicação na sala de aula e, por fim, estudar, após as aulas, e após os cursos, o desempenho apresentado por nossos alunos. A integração da dimensão da comunicação na sala de aula pode ser uma fonte de estímulo capaz de promover mais aprendizagem, com muito mais eficiência e precisão do que se possa pensar. E assim, talvez, seja possível que ao concluir um curso de língua estrangeira o aluno se sinta capaz de falar tão rapidamente como o próprio estrangeiro.

- AUSUBEL, D. P.; J. D. NOVAK & HANESIAN (1978): *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, 2nd Ed.
- BRUMFIT, C. J. (1979): "Accuracy and fluency as polarities in foreign language teaching materials and methodology" *Bulletin CILA*, 25, 88-95. . . . .
- \_\_\_\_\_ (1980): "From defining to designing: Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching," *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 1, 1-9.
- CHOMSKY, N. (1975): *Syntactic Structures*, Mouton: The Hague.
- \* GEDDES, M. G. & G. STURTRIDGE (1979): *Listening Links*, Heineman.
- GEORGE, H. V. (1963): *Monograph of the Central Institute of English N.E.*, Orient Longmans: Hyderabad.
- \_\_\_\_\_ (1972): *Common Errors in Language Learning*, Newbury House.
- \* GRELLET, F. (1982): *Mind Matters*, CUP.
- HOWATT, A. (1974): "The Background to Course Design", in ALLEN, J.P.B. & S. PIT CONDER: *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 2, 1-22.
- JOHNSON, K. & K. MORROW (1981): *Communication in the Classroom*, Longman.
- LEVELT, W. J. M. (1978): "Skill theory and Language Teaching" *Studies in Second Language Acquisition*, 1/1.
- MARTIN-JONES, M. (1977): "Spiral Syllabuses", *TESOL QUARTERLY*, 11.
- \* MATTHEWS, A. & C. REED (1981): *Tandem*, Evans.
- McLEOD, P. L. (1978): "A Pedagogical Grammar of the Article", *IBAL*, XV, 2.
- \* \_\_\_\_\_ (1982): *English in Context*, Nelson.
- MUNNY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*, CUP.
- RICHARDS, J. C. (1979): "Introducing the Perfect: an exercise in pedagogical grammar", *TESOL QUARTERLY*, 13/4, 485-500.
- \* UR, P. (1982): *Discussions that Work*, CUP.
- WHITE, R. V. (1980): *Teaching Written English*, George Allen & Unwin.
- \* \_\_\_\_\_ (1979): *Functional English I & II*, Nelson.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*, OUP.
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*, CUP.
- \* Materials, ou exemplos de materiais comunicativos.