

# Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural

Maria Nilse Schneider

recebido em 11/02/2010 e aceito em 28/03/2010

This article discusses the communicative and the intercultural approaches to language teaching and learning. Firstly, it describes the core theoretical principles, goals, and the roles of teachers and learners in both approaches, as well as the way they are treated in different German textbooks. Secondly, it discusses a set of core principles and concepts ('activity', 'interaction', 'motivation' and 'communicative posture'), as well as the didactic-pedagogical implications of implementing a communicative approach to language teaching and learning. Finally, it includes a reflection about the necessity for the language teacher to develop an intercultural background, as well as the eclectic use of different linguistic theories and language teaching approaches to make the acquisition of communicative and intercultural competence viable.

**Keywords: language teaching and learning; communicative and intercultural competence.**

## 1 Introdução

Desde a década de 60 diferentes teorias linguísticas foram integradas nas teorias sobre aprendizagem de línguas como, por exemplo, a teoria dos atos de fala,<sup>1</sup> que apresenta e explica os fenômenos gramaticais em contextos reais de uso da linguagem, e a teoria da linguística do texto.<sup>2</sup> Esta teoria parte de uma grande gama de tipos de textos, e apresenta os fundamentos teóricos das obras didáticas orientadas para o desenvolvimento da competência comunicativa. Nestas obras didáticas, o ponto de referência para apresentar os fenômenos gramaticais não é mais a frase (como nas obras fundamentadas na linguística teórica), mas sim, o texto, cuja macroestrutura e seus aspectos gramaticais assumem um papel central na aprendizagem de línguas. Sabe-se, no entanto, que nenhuma das teorias linguísticas oferece um fundamento completo para as obras didáticas, porque cada uma das delas cobre apenas uma parte da língua e é complementada com outras teorias parciais. Assim, nas últimas décadas, diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas foram, parcialmente, abandonadas ou ampliadas, com o intuito de facilitar a sua aprendizagem.

A partir da metade da década de 80 estabeleceu-se uma orientação pragmática no ensino de línguas, fundamentada primordialmente nos princípios pragmático-funcional e intercultural. Ao princípio pragmático-funcional subjaz a integração da

*Doutora em Letras e professora de alemão na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas. Rua Gomes Carneiro, 01 - Cep. 96010 -610 – Bairro: Centro – Pelotas – RS. Tel: 55 53 39211401; e-mail: maria.schneider@ufrgs.br*

linguística pragmática (que surgiu na década de 60) na didática do ensino de línguas, para viabilizar uma rápida aplicação dos conteúdos aprendidos em aula na comunicação cotidiana.<sup>3</sup> Na perspectiva da linguística pragmática, a língua não é um sistema de formas, mas um aspecto da interação humana. Seu objetivo é investigar o que os indivíduos fazem ao utilizarem uma língua para se comunicar.<sup>4</sup> Assim, seu principal objeto de investigação são os atos de fala (lat. *agere* = agir).<sup>5</sup>

Atualmente, a maioria das obras didáticas alemãs fundamenta-se no princípio **pragmático-funcional**, e adota a abordagem comunicativa e, em maior ou menor grau, a abordagem intercultural. O principal objetivo dessas abordagens é viabilizar a aquisição da competência comunicativa. Contudo, adotar obras didáticas com essas abordagens não significa que os alunos irão desenvolvê-la. Sendo assim, neste artigo serão discutidos, de forma sintética, os principais conceitos, princípios e pressupostos, bem como as implicações didático-pedagógicas das abordagens comunicativa e intercultural. Além disso, serão abordados seus respectivos tratamentos em obras didáticas alemãs e suas funções na formação de professores de línguas.

## 2 Abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa fundamenta-se no princípio **pragmático-funcional** e orienta-se em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa. Esta abordagem parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem, estabelecendo os objetivos da aprendizagem a partir da pergunta: o que o grupo de alunos em questão precisa para saber se comunicar na língua-alvo? Esta abordagem pode ser entendida como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de línguas, os tipos de aprendizagem e as atividades que a facilitam, bem como sobre o papel dos alunos e professores em sala de aula.<sup>6</sup>

O **objetivo** central dessa abordagem é viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. Esta envolve diferentes aspectos do conhecimento (socio)linguístico como: saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, reportagens, entrevistas, conversação, e-mails, etc.); e, a despeito das limitações no conhecimento linguístico, saber manter a comunicação através de estratégias de comunicação.<sup>7</sup>

A abordagem comunicativa originou inúmeras pesquisas sobre os **processos da aprendizagem** de línguas estrangeiras. Estes passaram a ser conteúdo de ensino com orientações explícitas sobre estratégias de aprendizagem e de leitura e compreensão de textos: deve-se aprender a compreender o texto em língua estrangeira de forma semelhante como na língua materna, ou seja, segundo a sua função comunicativa e os objetivos específicos do leitor que, de acordo com o tipo de texto, pode visar a diferentes graus de compreensão: global, detalhada e seletiva.

Na aplicação do princípio pragmático-funcional, o **texto** (oral e escrito) constitui o ponto de partida. O trabalho com textos literários é substituído pelo trabalho com textos autênticos sobre a comunicação cotidiana (formulários, anúncios, e-mails, cartas, prospectos, receitas, etc.) Esta mudança de paradigma tem por objetivo promover atividades que levem o aluno ao aprendizado do entendimento da língua como ela

realmente é usada na cultura-alvo. Nesta abordagem, o **aluno** é percebido como um parceiro ativo que deve ser motivado a descobrir e aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa a língua estrangeira. Assim, o **professor** não é mais um transmissor de conhecimentos ou um técnico em mídia (como nos métodos da gramática-tradução, audiovisual e audiolingual). Este assume a função de orientador e facilitador nos processos da aprendizagem, e, através de atividades em grupos, passa a promover a interação social na língua-alvo.

Na abordagem comunicativa do ensino e da aprendizagem de línguas, a **gramática** perde o papel central e outros fatores passam a exercer o mesmo papel (por exemplo, as intenções comunicativas, os tipos de textos, os temas, etc.) Contudo, a aplicação prática das diferentes teorias mostra que a aquisição da competência comunicativa na língua-alvo também passa pelo domínio e uso de regras gramaticais. Entretanto, estas devem ser introduzidas em um momento didático adequado para não privar o aluno de descobrir as regularidades linguísticas do novo sistema. A autodescoberta facilita a sua assimilação, de um lado, e, de outro, ajuda a manter a sua atenção no objetivo central do exercício, isto é, desenvolver a competência comunicativa. Entretanto, cabe ao professor averiguar se a forma como a obra didática apresenta os fenômenos gramaticais favorece a aquisição da competência comunicativa, bem como definir a quantidade de gramática aconselhável e a forma adequada de apresentá-la, visto que esses aspectos dependem do grupo-alvo.

A partir da década de 90, a maioria das obras **didáticas alemãs** (por exemplo, *Berliner Platz*, *Tangram Aktuell*, *Em neu, Mittelpunkt*)<sup>8</sup> fundamenta-se na Linguística Aplicada, primordialmente, nas abordagens comunicativa e intercultural. De um modo geral, as obras didáticas alemãs são abertas e podem ser complementadas segundo as necessidades específicas dos diferentes grupos sociais. Em sua progressão nos exercícios observa-se um gradativo aumento no grau de dificuldade: exercícios de compreensão → reprodutivos → reprodutivos-produtivos → produtivos (aplicação dos aspectos aprendidos). Esta progressão visa a um gradativo desenvolvimento das quatro habilidades, através de atividades e exercícios orientados para a compreensão e expressão oral e escrita, ou seja, para a aquisição da competência comunicativa na língua alemã.

### 3 Abordagem comunicativa: principais conceitos e princípios

Na abordagem comunicativa, os conceitos 'atividade', 'interação social', 'motivação' e 'postura comunicativa' exercem um papel fundamental. Em relação às **atividades**, Richards<sup>9</sup> destaca que a aquisição da competência comunicativa na língua-alvo requer atividades focalizadas no desenvolvimento da fluência e da acurácia. Atividades centradas na acurácia refletem o uso correto da língua em contextos de aprendizagem formal e monitorada. Atividades focalizadas na fluência refletem a comunicação real e o uso natural da língua em contextos situacionais, bem como o uso de estratégias de comunicação. Estas atividades permitem ao aluno interconectar as diferentes habilidades (por exemplo, ouvir, ler e escrever) e aplicar o aprendido.

Vigotski<sup>10</sup> pensa em termos de atividade para conferir significados às palavras, o que implica olhar para o seu uso dentro de um contexto interacional, uma vez que os seus significados são co-construídos pelos interlocutores na **interação** face a face. Em consonância com Vigotski, nas últimas décadas, a maioria dos estudos sobre o

ensino e a aprendizagem entende que a interação constitui o principal meio para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, e para a aquisição da competência comunicativa em línguas. Esta, portanto, demanda aulas interativas e orientadas para o aluno, ou seja, onde ele é o ponto central da aula e (co)autor de sua aprendizagem para, dessa forma, poder se tornar um aprendiz autônomo, capaz de criar as suas próprias estratégias de aprendizagem.

Em consonância com os autores consultados,<sup>11</sup> entendemos que **aulas interativas** requerem a motivação e vontade do aluno, uma atmosfera agradável, um clima de confiança e atitudes como: 1) evitar aulas frontais; 2) utilizar correções indiretas através de andaimes (*scaffoldings*)<sup>12</sup> e perguntas norteadoras que levam o aluno a descobrir o que lhe era encoberto; 3) motivar os alunos a trabalharem de forma autônoma e expressarem a sua opinião de forma crítica; 4) não interromper e corrigir o aluno em conversa livre, diálogos e leitura, mas sim apenas ajudá-lo a seguir quando tuteia em tom de pedido de ajuda; 5) reconhecer o aluno como falante legítimo, ou seja, quando um aluno fala, a atenção dos demais deve direcionar-se para ele; 6) elogiar os avanços alcançados principalmente dos mais fracos e retraídos, e, por fim, 7) aqui também entra olhar no dicionário e admitir erros por parte do professor. Em suma, aulas interativas requerem que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em dupla e em pequenos grupos, bem como motivação, engajamento e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e alunos), visto que a comunicação e a aprendizagem são co-construídas, primordialmente, na e pela interação social.

Em relação à **motivação**, os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, em geral, apontam as escolhas metodológicas do professor como sendo o principal fator para gerir e manter a motivação dos alunos em contextos formais de aprendizagem. Além do papel dessas escolhas, precisamos ter em mente que fatores pessoais como as expectativas, o autoconceito, a personalidade e o entusiasmo de professores e alunos se influenciam mutuamente e podem aumentar ou diminuir a motivação de ambos, bem como influenciar os seus estilos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a motivação é co-construída na e pela interação social e, portanto, o engajamento e as atitudes dos alunos também podem influenciar a motivação do professor. Por exemplo, ao demonstrar interesse nas atividades e prestar atenção nas explicações, os alunos aumentam o entusiasmo e a motivação do professor; já a falta de atenção, interesse e engajamento dos alunos podem afetar a motivação e o estilo de ensinar e interagir do professor, o que se refletirá na motivação dos alunos. Assim sendo, a responsabilidade de gerir e manter a motivação é do professor e dos alunos, tendo em vista, por exemplo, que a motivação do aluno diminui rapidamente quando ele perde o ‘fio da meada’, isto é, quando ele não consegue mais acompanhar os conteúdos, muitas vezes, em virtude de fatores pessoais.

Almeida Filho<sup>13</sup> destaca a importância de uma **postura comunicativa** que, segundo o autor, demanda atitudes como: 1) atenção aos diferentes estilos de aprendizagem e às variáveis afetivas (como ansiedade, inibições e empatia com os povos e a cultura da língua-alvo); 2) esclarecimento sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outras línguas; 3) apresentação de temas do universo do aluno, em forma de problematização e ação dialógica focalizada no conteúdo dos textos; 4) criação de condições para a aprendizagem consciente das regularidades linguísticas, especialmente quando o aluno solicita uma explicação; 5) aceitação de exercícios mecânicos de substituição que embasam o uso comunicativo da língua, e,

por fim, 6) o uso de uma terminologia acessível ao grupo. Afinal, para falar sobre uma língua e explicar as regularidades linguísticas precisamos de uma terminologia para descrevê-las. Aqui, estamos diante de uma pergunta constante nas teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas: se e em que medida o ensino de regras e a terminologia gramatical facilitam ou retardam a aprendizagem de línguas. Como esta questão ultrapassa os nossos objetivos não a discutiremos neste artigo (ver mais sobre esta questão em Schneider).<sup>14</sup>

Por fim, vale destacar que há um consenso entre os autores consultados, em relação ao entendimento de que os erros dos alunos constituem um sinal de crescimento em sua competência comunicativa. Este entendimento constitui um dos avanços mais significativos da abordagem comunicativa, porque a recriminação de erros pode afetar o autoconceito e a coragem dos alunos para aplicar os conteúdos aprendidos, e, sem uso, não há aprendizagem. Ademais, os erros oriundos da falta de conhecimento e respeito com as diferenças e semelhanças interculturais (comportamentos sociolinguísticos, concepções e valores acordados nas culturas em contato), em geral, constroem mais do que os erros linguísticos, o que nos leva a abordagem intercultural.

#### 4 Abordagem intercultural

A abordagem intercultural no ensino de línguas estrangeiras começa a tomar forma a partir da década de 90, quando surgem vários estudos que investigam semelhanças e diferenças interculturais e atentam para o papel da competência intercultural na aprendizagem de línguas. A abordagem intercultural fundamenta-se na teoria linguística do texto. Esta teoria trata de fenômenos linguísticos que transcendem a frase e ocupa-se da descrição da estrutura e da função comunicativa do texto em situações reais. Nessa abordagem, aspectos das pesquisas sobre a recepção (por exemplo, compreensão de textos literários a partir da perspectiva estrangeira), e os processos de compreensão sobre a cultura-alvo exercem um papel central, visto que esta, em geral, é apresentada através da mídia (textos, televisão, vídeo, internet, etc.). Aspectos da linguística do texto (estrutura do texto, conectores, contexto, etc.) também ganham um peso especial no ensino de línguas. Uma análise linguística de texto consiste em apresentar e descrever a construção gramatical e semântica, bem como a função comunicativa de textos concretos.<sup>15</sup> Através do uso de textos podemos apelar para a imaginação do aluno, levá-lo a refletir sobre as diferenças e semelhanças interculturais e promover a aprendizagem intercultural. Esta deve despertar o interesse sobre a vida e os diferentes sistemas de valores e interpretações do mundo do outro, e levar-nos a perceber as diferenças culturais na própria cultura.

Muitas vezes, o desconhecimento das diferenças interculturais leva a mal-entendidos e constrangimentos como, por exemplo, podemos observar no uso da expressão 'Não, obrigado!'. Na cultura alemã, a resposta „*Nein danke!*” (Não, obrigado!) a um convite para tomar um cafezinho significa que a pessoa realmente não quer tomar um cafezinho, e, se o interlocutor repetir o convite em seguida, esta atitude, em geral, é percebida como uma insistência desagradável. Em outros países, como a Turquia, por exemplo, na a educação manda que qualquer oferta seja aceita apenas após ter sido feita mais vezes, e a expressão 'Não, obrigado!', é entendida, em geral, como um início de conversa. Isso também se aplica a situações formais na cultura brasileira.

A competência comunicativa, portanto, implica competência intercultural, isto é, ela requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato. O desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender sobre a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, principalmente, vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais comumente veiculados pela mídia. Saber reconhecer semelhanças e diferenças interculturais e estar aberto para aprender não somente ‘sobre’, mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro, parece ser o principal requisito para desenvolver a competência intercultural - cada vez mais uma qualificação central na vida profissional em um mundo interligado por redes de comunicação. É, portanto, fundamental que as obras didáticas e os professores viabilizem a aprendizagem intercultural.

## 5 Considerações finais

Nas abordagens **comunicativa** e **intercultural**, não apenas os objetivos da aprendizagem, mas, principalmente, os alunos e suas necessidades (socio)linguísticas específicas, bem como as diferenças e semelhanças interculturais ocupam um papel central. Na abordagem intercultural, a postura do professor frente à língua e cultura estrangeiras é fundamental, visto que ele é um dos maiores formadores de opinião. Portanto, a formação intercultural do professor é vital para que ele possa abordar de forma adequada as semelhanças e diferenças interculturais e viabilizar a aprendizagem intercultural – uma oportunidade para crescermos como seres humanos. Em caso contrário, esta rica possibilidade se perde. Ou pior, o professor despreparado pode incorrer no erro de enraizar eventuais preconceitos interculturais (comumente veiculados pela mídia), e exaltar aspectos gerais da cultura-alvo em detrimento da cultura dos alunos. Tais atitudes, em geral, evocam constrangimentos desagradáveis e podem desmotivar os alunos.

Diante do exposto, podemos afirmar que as abordagens comunicativa e intercultural demandam uma postura comunicativa e uma competência intercultural por parte do professor. Não basta as obras didáticas abordarem diferentes aspectos interculturais, pois quem determina se e de que modo eles serão abordados é o professor. Muitas vezes, ele decide não abordá-los em sala de aula, porque não se sente preparado para apresentá-los de forma adequada, ou porque a sua concepção de ensino de línguas é fundamentalmente sistêmica e assim não lhes confere a devida importância. Ora, ensinar uma língua estrangeira é principalmente promover o acesso a uma nova cultura. Ao não abordar os aspectos interculturais, o professor perde uma rica oportunidade de aumentar a curiosidade e a motivação dos alunos para aprender e conhecer a cultura-alvo, bem como de descobrir e desconstruir preconceitos interculturais comumente veiculados pela mídia e arraigados na memória coletiva. Assim sendo, a formação intercultural dos professores de língua é fundamental, para poderem dar o tratamento adequado às diferenças e semelhanças interculturais e, dessa forma, fomentar o interesse pela cultura-alvo. Afinal, ensinar uma língua como um fim em si, não faz sentido algum, e tão pouco vai ao encontro dos interesses interculturais e profissionais dos alunos. Por fim, vale destacar que, de acordo com os objetivos específicos, o professor de línguas deve fazer um

aproveitamento eclético das diferentes teorias linguísticas e teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, para poder viabilizar a aquisição da competência comunicativa e intercultural.

## Notas

- <sup>1</sup> SEARLE, J. R. *Speech Acts*. Cambridge: University Press, 1969.
- <sup>2</sup> BRINKER, Klaus. *Aspekte der Textlinguistik zur Einführung*. In: \_\_\_\_\_. *Aspekte der Textlinguistik*. (Germanistische Linguistik). Hildesheim, Zürich, New York, 1991.
- <sup>3</sup> NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Berlin Langenscheidt, 2002 (Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“; Fernstudieneinheit 4).
- <sup>4</sup> AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press/Deutsche Übersetzung: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam, 1972.
- <sup>5</sup> SEARLE, J. R., 1969.
- <sup>6</sup> RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- <sup>7</sup> RICHARDS, J. C., 2006.
- <sup>8</sup> SCHERLING, Theo; ROHRMANN, Lutz; LEMCKE, Christiane. *Berliner Platz 2. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch 2*. Langenscheidt: Berlin, 2003; DALLAPIAZZA, Rosa-Maria et al. *Tangram Aktuell 2. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2005; DANIELS, Albert. *Mittelpunkt. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Klett, 2010; PERLMANN-PALME, Michaela; SCHWALB, Susanne. *EM neu. Deutsch als Fremdsprache – Niveaustufe B2*. Ismaning: Hueber Verlag, 2009.
- <sup>9</sup> RICHARDS, J. C., 2006.
- <sup>10</sup> VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. de José Cipolia Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- <sup>11</sup> CRUZ, G. D. *O melhor professor do mundo*. [www.languaestrageira.pro.br/index](http://www.languaestrageira.pro.br/index) acesso em 10 de março de 2010; MATTES, W. *Methoden für den Unterricht*. Darmstadt: Schöningh, 2009; NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Berlin: Langenscheidt, 2002 (Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“; Fernstudieneinheit 4).
- <sup>12</sup> CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988. Cazden utiliza o conceito de *scaffoldings* para denominar uma estratégia facilitadora de aprendizado, que consiste numa forma de ajuda que pode vir do professor ou de outro parceiro mais adiantado.

<sup>13</sup> ALMEIDA FILHO, J. C. P. D. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

<sup>14</sup> SCHNEIDER, M. N. *Analyse von satzorientierten, inhaltsbezogenen und kommunikativ orientierten Fremdsprachengrammatiken*. In: KAUFMANN, G.; BREDEMEIER, M.L. L.; VOLKMANN, W. V. Brasilianischer Deutschlehrerkongress und II Deutschlehrerkongress des MERCOSUL. Anais. São Leopoldo: UNISINOS/ARPA/IFPLA/Goethe Institut Inter Naciones/Internationaler Deutschlehrerverband, 2002, p. 340-360.

<sup>15</sup> NUSSBAUMER, Markus. *Was texte sind und wie sie aussehen sollen*. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. (Reihe Germanistische Linguistik 119), Tübingen, 1991, p. 104.