

Aula 5

ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS

META

Apresentar e discutir os elementos básicos do Ensino Comunicativo de Línguas, no tocante a seus princípios (teoria da linguagem e de ensino-aprendizagem) e procedimentos.

OBJETIVOS

At the end of this class, it is expected that the students:
Reconhecer os elementos básicos do Ensino Comunicativo de Línguas, no tocante a seus princípios (teoria da linguagem e de ensino-aprendizagem) e procedimentos.

PRERREQUISITOS

Aulas 1 a 4

Igor Gadioli

INTRODUCTION

A “Abordagem Comunicativa” traz consigo os princípios mais vendidos no mercado de idiomas. Seu próprio rótulo, afinal, é convidativo e faz os alunos em potencial considerarem uma abordagem que propõe um foco em comunicação. Você sabe quais são os princípios de uma abordagem assim? Vamos estudar a seguir?

A Abordagem Comunicativa, também tida como método comunicativo, ou simplesmente, CLT (*Communicative Language Teaching*) recebe essas diferentes denominações a depender da tradição teórica e da prática em que a encontramos; em vista dessas discrepâncias e de toda a discussão em torno da distinção entre método e abordagem, escolhemos aqui utilizar no título o termo que parece ser menos conflituoso com nossa proposta.

O declínio do método audiolingual ocorre em função de seu formato pouco apelativo de memorização e também por conta de sua comprovada eficácia abaixo do almejado de formar falantes competentes no idioma através de seu método de repetição. O teórico Newmark (1966) afirma que uma língua não é aprendida de forma aditiva e linear, um item por vez, diferentemente do que é preconizado no método audiolingual; nesse cenário, a busca por um método alternativo a esse, é impulsionado pelo comércio intensificado entre países da Europa, sob a Comunidade Econômica Europeia. A partir do gerativismo de Chomsky e dos Atos de Fala de Austin, a perspectiva discursiva da língua(gem) de Halliday e a teoria de competência comunicativa de Hymes, estabeleciam-se as ferramentas que seriam úteis à fundação do ensino de línguas comunicativo. Na segunda unidade nós tratamos de cada uma dessas teorias mais pormenorizadamente, mas retomamo-as mais brevemente a seguir.

Chomsky constroi sua teoria gerativista em torno de um falante nativo idealizado e de um conhecimento gramatical abstrato; contrapondo essa perspectiva, Hymes propõe uma teoria em torno de um falante real, afirmando que a ideia de competência depende do uso efetivo do idioma, de habilidades sociolinguísticas; passamos assim a contar com um conceito de competência mais próximo do uso – a competência comunicativa. Essa finalidade comunicativa da linguagem passa, nos Atos de Fala de Austin, a ser que aponta como que o significado pretendido de um ato de fala (sua força ilocucionária) é contingente ao contexto de produção e ao compartilhamento de entendimento pelos participantes da interação. Afirmar, por exemplo, “eu vos declaro marido e mulher” só cumpre sua função social num contexto de papéis sociais muito particular. A possibilidade e o entendimento de língua como tendo três dimensões – textual, interpessoal e ideacional – postulada por Halliday, também ganha importância aqui, pois o enfoque dessas dimensões da linguagem contempla não só o caráter

da estrutura e da gramática (dimensão textual), bem como sua dimensão interpessoal e ideacional também, o que dá conta de suas dimensões socio-linguísticas e discursivas. Valendo-se dessas bases epistemológicas, Wilkins (1972), envolvido com a demanda por aprendizagem de outras línguas na Europa, propõe um programa de estudos que focava em categorias notionais para abordar o uso do idioma – quantidade, localização, frequência etc., bem como categorias funcionais, como informar, requisitar e instruir. Mas qual foi, afinal, a importância dessa nova visão de língua para o ensino comunicativo de línguas? Leffa (1988) assim a define:

O fato de que a mesma função pode ser expressa através de um grande número de expoentes lingüísticos demonstra que as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas. Há por exemplo inúmeras maneiras de se pedir para que alguém deixe o recinto em que a gente se encontra. Pode ser um simples "sai", um "preciso me concentrar neste artigo", um "não quer brincar lá fora com a bola nova?", um jocoso "vai ver se estou lá na esquina", ou até uma expressão altamente contextualizada como "meu marido vai chegar daqui a pouco". A função, a força ilocucionária, ou o valor de todas essas expressões é o mesmo: o interlocutor é solicitado a se retirar do recinto. É o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente lingüístico. O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical. (p.229-230)

Assim, a partir dessa tradição teórica e dessas implicações para a dinâmica de sala de aula, o ensino comunicativo de línguas se vale dos seguintes preceitos delineados por Finnochiaro e Brumfit (1983, p91-93 apud RICHARDS; RODGERS, 1983): o significado é primordial; diálogos, se usados, centram-se em torno de funções comunicativas e normalmente não são memorizadas; a contextualização é a premissa básica; aprender o idioma significa aprender a se comunicar. Há *drilling*, mas não de forma central. A pronúncia compreensível (ou inteligível) é o foco, ao invés de uma pronúncia que se assemelhe à de um nativo; as tentativas de comuni-

cação são encorajadas desde o início e o uso da língua nativa do aprendiz é aceita dentro de parâmetros sensatos. A tradução pode ser utilizada caso os estudantes se beneficiem com isso, e as 4 habilidades podem receber ênfase desde o início; o foco é em competência comunicativa, ou seja, uso efetivo e apropriado do idioma, diferentemente do foco linguístico do método audiolingual, por exemplo. Já a sequência dos materiais leva em conta não apenas a complexidade e produtividade, mas atambém a função e o significado de acordo com a relevância de interação social para os estudantes.

A produção linguística é criada, com frequência, através de tentativa e erro. A fluência é o foco principal, com a acuidade vocabular sendo julgada de acordo com o registro em particular da situação comunicativa. Assim, as estruturas a serem utilizadas não são previsíveis, ainda que sejam ensinadas estruturas úteis para as situações comunicativas propostas em sala de aula.



ACTIVITY

Responda as perguntas apresentadas com suas próprias palavras, a partir de seu entendimento sobre o método audiolingual.

- 1 *What are the goals of teachers who use Communicative Language Teaching (CLT)?*
- 2 *What is the role of the teacher? What is the role of the students?*
- 3 *What are some characteristics of the teaching/ learning process?*
- 4 *What is the nature of student-teacher interaction? What is the nature of student-student interaction?*
- 5 *How are the feelings of the students dealt with?*
- 6 *How is language viewed? How is culture viewed?*
- 7 *What areas of language are emphasized? What language skills are emphasized?*
- 8 *What is the role of the students' native language?*
- 9 *How is evaluation accomplished?*
- 10 *How does the teacher respond to student errors?*

Agora, relacione as perguntas acima com as respostas correspondentes que seguem abaixo.

() The goal is to enable students to communicate in the target language. To do this students need knowledge of the linguistic forms, meanings, and functions. They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form call often serve a variety of functions. They must be able to choose from among these the most appropriate form, given the social context and the roles of the interlocutors.

They must also be able to manage the process of negotiating meaning with their interlocutors. Communication is a process; knowledge of the forms of language is insufficient.

() The teacher facilitates communication in the classroom. In this role, one of his major responsibilities is to establish situations likely to promote communication. During the activities he acts as an adviser, answering students' questions and monitoring their performance. He might make note of their errors to be worked on at a later time during more accuracy-based activities. At other times he might be a 'co-communicator' engaging in the communicative activity along with students (Littlewood 1981).

Students are, above all, communicators. They are actively engaged in negotiating meaning - in trying to make themselves understood and in understanding others - even when their knowledge of the target language is incomplete. Also, since the teacher's role is less dominant than in a teacher-centered method, students are seen as more responsible managers of their own learning.

() The most obvious characteristic of CLT is that almost everything that is done is done with a communicative intent. Students *use* the language a great deal through communicative activities such as games, roleplays, and problem-solving tasks. Activities that are truly communicative, according to Morrow (in Johnson and Morrow 1981), have three features in common: information gap, choice, and feedback. An information gap exists when one person in an exchange knows something the other person does not. If we both know today is Tuesday and I ask you, 'What is today!' and you answer, 'Tuesday,' our exchange is not really communicative.

In communication, the speaker has a choice of what she will say and how she will say it. If the exercise is tightly controlled so that students can only say something in one way, the speaker has no choice and the exchange, therefore, is not communicative. In a chain drill, for example, if a student must reply to her neighbor's question in the same way as her neighbor replied to someone else's question, then she has no choice of form and content, and real communication does not occur.

True communication is purposeful. A speaker can thus evaluate whether or not his purpose has been achieved based upon the information she receives from his listener. If the listener does not have an opportunity to provide the speaker with such feedback, then the exchange is not really communicative. Running questions through a transformation drill may be a worthwhile activity, but it is not in keeping with CLT since a speaker will receive no response from a listener, so is unable to assess whether her question has been understood or not. Another characteristic of CLT is the use of authentic materials. It is considered desirable to give students an opportunity to develop strategies for understanding language as it is actually used.

Finally, we noted that activities in CLT are often carried out by students in small groups. Small numbers of students interacting are favored in order to maximize the time allotted to each student for communicating.

() The teacher may present some part of the lesson, such as when working with linguistic accuracy. At other times, he is the facilitator of the activities, but he does not always himself interact with the students. Sometimes he is a co-communicator; but more often he establishes situations that prompt communication between and among the students. Students interact a great deal with one another, They do this in various configurations: pairs, triads, small groups, and whole group.

() One of the basic assumptions of CLT is that, by learning to communicate, students will be more motivated to study a foreign language since they will feel they are learning to do something useful with the language. Also, teachers give students an opportunity to express their individuality by having them share their ideas and opinions on a regular basis. Finally, student security is enhanced by the many opportunities for cooperative interactions with their fellow students and the teacher.

() Language is for communication. Linguistic competence, the knowledge of forms and their meanings, is just one part of communicative competence. Another aspect of communicative competence is knowledge of the functions language is used for. A variety of forms can be used to accomplish a single function. A speaker can make a prediction by saying, for example, 'It may rain,' or 'Perhaps it will rain.' Conversely, the same form of the language can be used for a variety of functions. 'May,' for instance, can be used to make a prediction or to give permission ('You may sit in the back').

Thus, learners need knowledge of forms *and meanings and functions*. However, they must also use this knowledge and take into consideration the social situation in order to convey their intended meaning appropriately. A speaker can seek permission using 'may' ('Can I have a piece of fruit?'); however; if the speaker perceives the listener as being more of a social equal or the situation as being informal, he or she would more likely use 'can' to seek permission ('Can I have a piece of fruit?').

Culture is the everyday lifestyle of people who use the language. There are certain aspects of it that are especially important to communication the use of nonverbal behavior, for example, which might receive greater attention in CLT.

() Language functions might be emphasized over forms, Typically, although not always, a functional syllabus is used. A variety of forms are introduced for each function. Only the simpler forms would be presented at first, but as students get more proficient in the target language, the functions are reintroduced and more complex forms are learned. Thus, for example, in learning to make requests, beginning students might practice 'Would you

...?' and 'Could you ...?' Highly proficient students might learn 'I wonder if you would mind ...'.

Students work with language at the suprasentential or discourse level. They learn about cohesion and coherence. Students work on all four skills from the beginning. Just as oral communication is seen to take place through negotiation between speaker and listener, so too is meaning thought to be derived from the written word through an interaction between the reader and the writer.

The writer is not present to receive immediate feedback from the reader, of course, but the reader tries to understand the writer's intentions and the writer writes with the reader's perspective in mind. Meaning does not, therefore, reside exclusively in the text, but rather arises through negotiation between the reader and writer.

() Judicious use of the students' native language is permitted in CLT. However, whenever possible, the target language should be used not only during communicative activities, but also for explaining the activities to the students or in assigning homework. The students learn from these classroom management exchanges, too, and realize that the target language is a vehicle for communication, not just an object to be studied.

() A teacher evaluates not only the students' accuracy, but also their fluency. The student who has the most control of the structures and vocabulary is not always the best communicator. A teacher can informally evaluate his students' performance in his role as an adviser or co-communicator. For more formal evaluation, a teacher is likely to use an integrative test which has a real communicative function. In order to assess students' writing skill, for instance, a teacher might ask them to write a letter to a friend.

() Errors of form are tolerated during fluency-based activities and are seen as a natural outcome of the development of communication skills. Students can have limited linguistic knowledge and still be successful communicators. The teacher may note the errors during fluency activities and return to them later with an accuracy-based activity.

Adaptado de: Larssen-Freeman; Diane, 2000:2008, p.130-133

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

O quanto essa atividade contribuiu para a sua compreensão do Ensino Comunicativo de Línguas? Caso você tenha dificuldades para associar as respostas às perguntas, procure por palavras-chave que possam te indicar com qual das perguntas elas se associam. Outra dica é iniciar as respostas pelas questões mais simples, o que vai ajudar a associar as outras por eliminação, ao final.



ACTIVITY

A Check your understanding of Communicative Language Teaching.

1 Explain in your own words Morrow's three features of communication: information gap, choice, and feedback. Propose an activity containing these three features.

2 Why do we say that communication is a process? What does it mean to negotiate meaning?

3 What does it mean to say that the linguistic forms a speaker uses should be appropriate to the social context?

B Apply what you have understood about CLT.

1 If you wanted to introduce your friend Paula to Roger, you might say:

Roger, this is (my friend) Paula.

I would like you to meet Paula.

Let me present Paula to you.

Roger, meet Paula.

Allow me to introduce Paula.

In other words, there are a variety of forms for this one function. Which would you teach to a beginning class, an intermediate class, an advanced class? Why?

List linguistic forms you can use for the function of inviting. Which would you teach to beginners? To intermediates? To an advanced class?

2 Imagine that you are working with your students on the function of requesting information. The authentic material you have selected is a railroad timetable. Design a communicative game or problem-solving task in which the timetable is used to give your students practice in requesting information.

3 Plan a role play to work on the same function as in Exercise 2.

Adaptado de: Larssen-Freeman; Diane, 2000:2008, p.136

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Observe que essa atividade nos “dá uma palinha” do Ensino Comunicativo de Línguas em ação em sala de aula, ainda que num contexto imaginado. Enquanto você realiza essa atividade, pense sobre o quanto as descrições apresentadas têm a ver com as aulas de Inglês que você já teve, ou quem sabe, já ministrou.

CONCLUSION

Esta aula abordou uma proposta de ensino de línguas adicionais muito em voga nos dias de hoje, mas que, como vimos, apresenta muita semelhança com um método prévio a ela – a Audiolingual – e ainda não consegue dar conta da linguagem em seu nível ideacional. Sua proposta e contribuições, entretanto, tem sua importância na história das abordagens e métodos ao nos fazer refletir sobre o ensino-aprendizagem de línguas adicionais tendo em vista sua função pragmática.



SUMMARY

Nesta aula, nós abordamos os elementos básicos do Ensino Comunicativo de Línguas, no tocante a seus princípios (teoria da linguagem e de ensino-aprendizagem) e procedimentos.



SELF-EVALUATION

Reconheço os elementos básicos do Ensino Comunicativo de Línguas, no tocante a seus princípios (teoria da linguagem e de ensino-aprendizagem) e procedimentos?



NEXT CLASS

Na próxima aula, começaremos a falar da Abordagem Natural, que é alicerçada nos princípios de lingu(gem) com foco no processo de ensino-aprendizagem.

REFERENCE

ABRAHÃO, M.H.V. **A formação e o desenvolvimento do professor de línguas** (p.155-174) In.: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

- ANTONY, E. M. (1963). **Approach, method, technique**. *English Language Teaching*, 17, 63–67.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1955.
- CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004
- _____, S. **Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition**. *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, p.923-939, 2007.
- _____. **Foreword**, p.ix-xiii. In: CLEMENTE, Angeles & HIGGINS, M. J. *Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico*. London: The Tufnell Press, 2008.
- CLEMENTE, Angeles et al, **A call for a critical perspective on English teaching in Mexico**. *MEXTESOL Journal*, Volume 30, number 2, 2006.
- Fairclough, N. **Critical discourse analysis: The critical study of language**. London: Longman, 1995
- GARCEZ, Pedro. **A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento**. *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, p.66-80, jan/abr 2006.
- _____; SCHLATTER, M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edlebra, 2012. v. 1
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic**. London: Arnold, 1978
- HALU, C.H. **Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR**. In.: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). *Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- HYMES, D. **On communicative competence**. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972
- JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.). **Formação “Desformatada”: Práticas com Professores de Língua Inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- _____. **ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014000100002&script=sci_arttext&tlng=pt (acesso em 03 de outubro de 2016)
- KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982
- LARSEN-FREEMAN, D; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford press, 2008
- LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MATTOS, A.M.A. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Letramentos, Globalização e Cidadania.** Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

MOITA LOPES, J.P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos.** DELTA, v.24, n.2, p. 1-15, 2008

PAIVA, V.L.M. de O. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001

_____. **Workshop on Critical Applied Linguistics.** Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Oaxaca, México, 2005 In: CLEMENTE, A. et.al., *A call for critical perspective on English teaching in Mexico.* MEXTESOL Journal, v. 30, n. 2, 2006.

_____. **Language as a local practice.** USA and Canada: Routledge, 2010.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 1986

SILVA, T. T. (organizador). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2003, 133p.

SILVA, V.L.T.S. **Competência comunicativa em língua estrangeira: que conceito é esse?** disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/4498/3297> (acesso em 29 de outubro de 2016)

STELLA, P.R.; ZACCHI, V. J. (orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de línguas inglesa.** Maceió, AL: Edufal, 2014.

WIELEWICKI, V.H.G.; ZACCHI, V.J.; **Letramentos e mídias: músicas televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura.**