

## Desenvolvimento da competência comunicativa: um processo de coconstrução de conhecimento sobre a comunicação humana

### *Developing communicative competence: a co-construction process of knowledge about human communication*

Luciana Leitão da Silva<sup>1</sup>

Artigo  
Original

Original  
Paper

#### Palavras-chave:

Coconstrução  
Interação  
Estratégia

#### Resumo

O propósito deste trabalho é averiguar o processo de desenvolvimento da competência comunicativa de alunos de inglês como língua estrangeira segundo a implementação de uma série de atividades que visam a coconstrução de conhecimento sobre a interação e comunicação humanas (Fabrício, 1996; Hall, 1993). Os dados gerados são sobre um trabalho de pesquisa-ação (Moita Lopes, 2003) encaminhado junto a alunos intermediários participantes de um projeto de ensino de idiomas em uma universidade do Rio de Janeiro. Os resultados mostram que é possível que alunos de nível intermediário possam interagir e produzir conhecimento em inglês apesar de seu repertório linguístico limitado quando se dão conta de que há mais em jogo num diálogo do que meras estruturas sintáticas e lexicais.

Recebido em  
01/2011

Aprovado em  
08/2011

#### Abstract

*This article discusses the process of development of the communicative competence among English students about the co-construction of knowledge about the human interaction and communication (Fabrício, 1996; Hall, 1993). The data generated result from an action-research project with intermediate students (Moita Lopes, 2003). This project aims to offer affordable foreign language learning for students and is located in a university in Rio de Janeiro. The results show that it is possible that intermediate students can interact and construct knowledge in English despite their limited linguistic repertoire when they become aware that there is more at stake in a dialogue than just syntactic and lexical structures.*

#### Key words:

Co-construction  
Interaction  
Strategy

Cadernos UniFOA  
Edição nº 16 - Agosto/2011

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada, Mestre em Linguística Aplicada - UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Especialista em Literaturas de Língua Inglesa - UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Graduada em Letras (Português/Inglês) UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## 1. Introdução

Desenvolver a competência comunicativa de aprendizes de uma língua estrangeira, neste caso o inglês, envolve processos interacionais e comunicacionais, visto que, durante uma aula de língua estrangeira, doravante LE, o professor dialoga constantemente com seus alunos seja sobre a gramática, sobre um texto ou sobre um tema específico. Entretanto, grande parte dos alunos, e até alguns professores, acreditam que, para que ocorra um adequado desenvolvimento da competência comunicativa, principalmente da habilidade oral, os alunos devem possuir muito domínio do nível sistêmico da LE a fim de que eles possam se comunicar. Essa é uma crença forte que faz com que as atividades de conversação nos níveis iniciantes sejam submetidas a um alto grau de controle temático, vocabular, estrutural e interacional.

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência pedagógica de desenvolvimento da habilidade oral em aulas de inglês como língua estrangeira para alunos intermediários, através da coconstrução de conhecimento sobre a interação e a comunicação humanas. A pesquisa está dividida em cinco partes: a seção 2 introduz os pressupostos teóricos que orientaram a pesquisa; a seção 3 descreve o contexto de observação e aborda a metodologia adotada; a seção 4 discute os dados gerados e a última seção apresenta as considerações finais.

## 2. Pressupostos teóricos

### 2.1. Visão sóciointeracional da linguagem

De acordo com uma visão sóciointeracional da linguagem, um grupo de pessoas se comporta de uma dada maneira devido ao contexto sócio-cultural em que se encontram (Hall, 1993). Isso se dá pelo fato de que os significados convencionalizados, linguísticos e não linguísticos existentes orientam o comportamento das pessoas de acordo com a situação. Esses significados, compartilhados pelos sujeitos, servem a diferentes propósitos comunicativos que, durante a interação e dependen-

do do contexto ao qual se situam, são (re)negociados pelos mesmos. Portanto, a recorrente participação em eventos comunicativos específicos é necessária para que os participantes coconstruam significados que sirvam aos seus objetivos comunicativos, i.e., aprendam em uma dada ação contextualizada.

Pensemos em um exemplo. As mesmas pessoas não se comportarão em um almoço de negócios da mesma maneira que em um almoço de família. Há diferentes propósitos comunicativos a serem alcançados em ambas as ocasiões: em um almoço de família, geralmente colocamos os assuntos em dia enquanto em um almoço de negócios, temos como objetivo tratar de assuntos que podem até definir uma possível promoção. Logo, não só os aspectos linguísticos mudam como também os não linguísticos, i.e., expressões faciais e contato visual. Além disso, é necessário que estejamos vestidos levando em consideração a ocasião, saibamos ouvir e falar na hora certa e falar em um tom de voz adequado em um almoço de negócios. Por outro lado, em um almoço de família, as pessoas sempre acabam falando mais alto do que a música, se vestem informalmente e se interrompem constantemente.

Dessa forma, é possível perceber que o contexto institucional e o não institucional em que nos encontramos possuem certos significados que foram coconstruídos ao longo do tempo pelos próprios participantes ou pelos contextos sócio-históricos nos quais se inserem.

### 2.2. Competência comunicativa

O conceito de “competência comunicativa” é bastante utilizado atualmente para orientar a prática pedagógica de muitos professores de LE e diz respeito à habilidade de se usar uma língua efetivamente visando um dado propósito comunicativo. Entretanto, acredita-se, erroneamente, que a competência comunicativa refere-se apenas à compreensão e ao domínio de regras de interação de um determinado grupo social, ou seja, o falante deve dominar o conhecimento sistêmico e pragmático de uma língua, a fim de participar adequadamente de uma interação.

De acordo com a noção de competência comunicativa (Johnson & Johnson, 1998), esta deve ser dividida em três competências:

- a. uma competência gramatical que se refere ao conhecimento sistêmico de uma língua tais como: itens lexicais, regras de morfologia, sintaxe, fonologia, fonética, e semântica;
- b. uma competência sociolinguística que se refere à linguagem em uso, subdividida em:
  - b.1) competência sócio-cultural, i.e., o conhecimento das normas sociais interacionais que regem uma dada situação; e
  - b.2) competência discursiva, i.e., o conhecimento equivalente à correta construção de sentido entre palavras e sentenças, responsável pela coesão e coerência;
- c. uma competência estratégica que se refere à habilidade de negociar significados em contexto de uso através de estratégias de comunicação verbais e não verbais que podem ser utilizadas quando surgir algum “obstáculo” ou mal entendido durante a comunicação.

Contudo, as atividades propostas nos materiais didáticos, classificados como “comunicativos”, não passam de exercícios que focalizam a abordagem funcional da linguagem a partir de um significado previamente estabelecido. Ou seja, não é requisitado aos alunos que negociem significados, já que as situações de uso não surgem de uma real necessidade de usar a língua, mas de uma imposição referente à função da linguagem que deve ser praticada em um determinado momento. Consequentemente, não há coconstrução de conhecimento da competência estratégica em sala de aula, já que o professor geralmente, seguindo o livro didático, decide o que praticar e quando praticar, transformando a linguagem em sala de LE em um fenômeno controlado e previsível, isto é, não negociável. Portanto, torna-se necessário que, no contexto formal de sala de aula, seja estimulada a negociação de significados, para que os alunos coconstruam os conhecimentos referentes à competência estratégica relacionada à comunicação humana que possibilitará o desenvolvimento da competência comunicativa, articulando as

três dimensões/níveis propostos por Johnson & Johnson (1998).

Seguindo essa linha de pensamento, para que os alunos sejam capazes de negociar significados, eles precisam se familiarizar com os recursos linguísticos, paralinguísticos e estratégicos da linguagem em uso, coconstruindo conhecimento sobre o funcionamento da linguagem, o que os possibilitará usá-la socialmente. Para isso, o professor precisa abandonar o paradigma de transmissão, visão tradicional de linguagem e ensino-aprendizagem, que costuma fornecer os parâmetros para o trabalho de ensino de inglês como LE.

### 2.3. Paradigma de transmissão X Paradigma interacional

O paradigma de transmissão entende que a comunicação ocorre através da *transmissão* de mensagens por um falante/emissor, seguida da *decodificação* por parte dos ouvinte(s)/receptor(es) (Schiffrin, 1994). Aplicando esse conceito ao processo de ensino-aprendizagem, o professor transmite conhecimento e o aluno o processa. Desse modo, o professor é considerado o *possuidor* do conhecimento e, portanto, responsável por *transmiti-lo* aos alunos. O mestre possui o papel *ativo*, já que é o responsável pela *transmissão* da informação através da linguagem. Consequentemente, os alunos possuem apenas o papel de *receptores*, ou seja, são passivos. Espera-se que os estudantes *decodifiquem* a mensagem transmitida pelo professor durante a aula e reproduzam-na. Uma consequência desse paradigma é a crença de que o professor deve possuir o *total controle* da interação na sala de aula, ideal realizado através do padrão “Iniciação-Resposta-Avaliação”. Não há possibilidade nem necessidade de negociação de significados, já que o professor é que deve solucionar todos os problemas. Portanto, esse modelo de aula não favorece a negociação de significados, pois se entende que a comunicação é dependente apenas do código da língua, i.e., do sistêmico.

Por outro lado, o paradigma interacional estabelece que o significado não é transmitido de um participante ativo para outro passivo, mas negociado constantemente, entre os interlocutores, esses ativos, através da coconstrução de conhecimento entre eles. Trazendo

essa ideia para o contexto educacional, tanto o professor quanto os alunos são responsáveis pela coconstrução de conhecimento sobre a LE que ocorre na interação; o professor não é o dono de todo o conhecimento. Além disso, o mesmo não possui total controle da interação e pode dar voz aos alunos, favorecendo a coconstrução de conhecimento sobre a comunicação humana relacionado à competência estratégica. Para isso, primeiramente, torna-se necessário que ocorra a identificação dos significados compartilhados pelos alunos sobre o contexto institucional, ou seja, o professor precisa descobrir quais os significados que o aluno já possui com relação à sala de aula para, em seguida, procurar favorecer que, durante os eventos comunicativos dentro da sala, ocorra a desconstrução dos significados que o estudante traz e a coconstrução de novos valores. Isso se torna necessário, pois o contexto da sala de aula tradicional não favorece o desenvolvimento da habilidade oral dos aprendizes de uma língua estrangeira visto, por exemplo, o total controle da interação entre os alunos estar nas mãos do professor.

### 3. Contexto e metodologia de pesquisa

Esta pesquisa foi encaminhada segundo os princípios da pesquisa-ação (Moita Lopes, 2003), metodologia na qual o professor investiga sua própria prática. Utilizo como material de pesquisa notas de campo, que contêm minhas observações das atividades implementadas durante o semestre, e gravações em áudio das mesmas propostas à turma.

A investigação foi realizada no projeto de ensino de idiomas localizado em um projeto de ensino de línguas estrangeiras localizado em uma das universidades do Rio de Janeiro em uma turma de inglês que continha 15 alunos entre 19 e 35 anos, pertencentes ao nível 2, intermediário.

Apesar de não serem teoricamente alunos iniciantes, os alunos em questão apresentavam grande dificuldade em falar. Os mesmos corroboravam a crença de que deveriam dominar todo o nível sistêmico da língua estrangeira relacionada a um determinado assunto para que conseguissem se comunicar sem quais-

quer obstáculos. Essa crença constituiu a motivação principal para o encaminhamento do presente estudo.

Realizei, portanto, uma pesquisa de cunho intervencionista (Fabrício, 1996) que passo a descrever a seguir. Em um primeiro momento, a turma e eu coconstruímos conhecimento sobre a comunicação e interação humanas referente à competência estratégica focalizando nos seguintes aspectos:

- a. Sistema de troca de turnos: quando e como tomamos a vez de falar, por exemplo, falando mais alto, falando mais rápido, levantando a mão e dizendo “Excuse me”;
- b. Gestos: como utilizá-los e compensar o pouco domínio de nível sistêmico da língua;
- c. Contato visual: importante durante a comunicação humana, pois denota interesse;
- d. Expressões faciais: dizem muito a respeito do diálogo, por exemplo, denotando o grau de interesse dos interlocutores envolvidos com relação ao que se está falando;
- e. Sustentação de um diálogo: o que devemos fazer para manter a conversa: fazer perguntas a alguém ou tomar a vez de falar e dizer algo – por exemplo;
- f. Engajamento de todos os participantes: como “garantir” que todos os interlocutores estejam engajados na conversa, fazendo perguntas – por exemplo. Eles mesmos podem fazer isso, já que são responsáveis pelo desenvolvimento da tarefa;
- g. Tarefas de observação da interação: não só através da prática, mas também da observação via análise crítica e construtiva de terceiros que desenvolvemos a capacidade de compreendermos melhor nossa própria prática (Hall, 1993).

Esses procedimentos (Fabrício, 1996) foram selecionados com o intuito de conscientizar os alunos – de que muito mais está envolvido em uma conversa do que apenas a necessidade de dominar o léxico de uma língua

estrangeira. Além disso, esses aspectos estão relacionados ao desenvolvimento da autonomia do aluno em relação ao seu conhecimento sobre a LE, pois, através desses recursos comunicacionais, eles podem vir a desenvolver um diálogo e coconstruir conhecimento sobre a língua entre si, acabando com o mito “Eu não sei falar inglês”.

Em um segundo momento, os alunos foram estimulados a desenvolver atividades conversacionais. Para tal, eles se sentavam em círculos, para que pudessem manter contato visual com todos os interlocutores. Essas tarefas conversacionais eram observadas pelos próprios alunos. Em outras palavras, nesse momento, a professora dividia a turma em dois grupos: metade dos alunos recebia a tarefa de desenvolver a conversação baseada em um tópico proposto pela professora relacionado ao conteúdo da lição, enquanto a outra metade da turma possuía a tarefa de observar o trabalho dos colegas a fim de:

- a. observar e avaliar a performance interacional do aluno durante a atividade; e
- b. desenvolver no observador uma consciência do que é necessário fazer quando trocar de posição com os colegas observados.

Para isso, foi proposto um questionário (adaptado de Fabrício, 1996) que continha as seguintes perguntas:

- a. Does the student keep eye contact while talking?
- b. Does the student make use of facial expressions to show interest in the conversation?
- c. Does the student make use of gestures to facilitate conversation whenever necessary?
- d. Does the student try to take the turn, i.e., speak when s/he wants to? If yes, which strategies does s/he use?

Cada aluno do grupo de observadores observava o trabalho de um determinado membro do grupo de conversação, anotando suas observações na ficha. Depois, ele fornecia sua avaliação e trocava de posição.

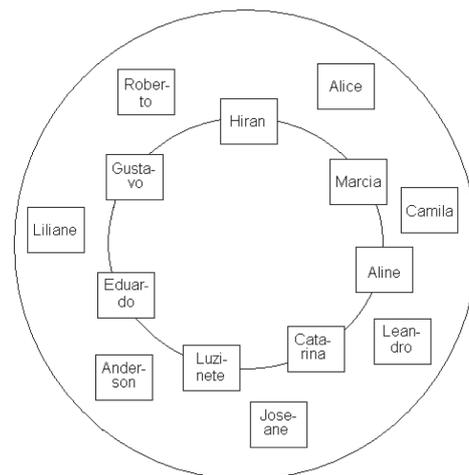
À época da geração dos dados a serem analisados neste trabalho, os alunos já vinham utilizando os procedimentos mencionados acima por três meses.

Reconheço o caráter ético desta pesquisa devido ao fato de se tratar de um estudo interacional dos seres humanos em questão. Afirmo, então, que a identidade dos participantes foi preservada visto os nomes usados neste artigo serem fictícios e não terem nenhuma semelhança com os reais nomes dos sujeitos da pesquisa.

#### 4. Análise dos dados

Os dados a seguir dizem respeito a uma atividade de conversação, envolvendo 14 alunos. Antes do início da interação, lembrei junto aos alunos as estratégias que eles poderiam vir a usar, a fim de sustentar uma conversa. Os alunos coconstruíram conhecimento com relação aos recursos que já vinham sendo abordados, que, de fato, já vinham sendo coconstruídos no decorrer das aulas anteriores, e que poderiam ser incorporados e analisados pelos observadores.

Em seguida, dividi os alunos em dois círculos: um interno e um externo, ambos com sete alunos conforme a figura abaixo:



Os alunos do círculo interno possuíam a tarefa de desenvolver uma conversa enquanto os do círculo externo foram orientados a avaliar um dado integrante do grupo interno de acordo com a ficha que lhes havia sido entregue, baseada no modelo explicitado previamente. Nesse momento, assumi o papel de observadora também e sentei fora do círculo enquanto anotava todos os “problemas” relacionados ao léxico,

à gramática e às regras de interação, para que pudesse dar meu *feedback* depois junto aos alunos-observadores. Eu, então, sentei fora do círculo para observar os alunos de longe e não manter contato visual com os mesmos a fim de que eles interagissem entre si e “esquecessem” de minha presença. Ou seja, já que o objetivo da tarefa era desenvolver a habilidade oral dos alunos e favorecer sua autonomia, foi necessário que eu me posicionasse fora de ambos os círculos para que os aprendizes não procuras-

sem por meu auxílio diante de imprevistos devido à crença de que eu que deveria solucionar todos os problemas que surgissem.

O tema proposto por mim para a conversa foi o da lição do livro didático que eles estavam estudando no momento: “What changed in your life last year?”. Os alunos sustentaram a conversa por 13 minutos. A seguir, segue um determinado momento desse diálogo, que ilustra as mudanças ocorridas a partir dos procedimentos implementados:

(14)	Eduardo	What changed in your life last year? (olhando para Márcia)
(15)	Márcia	Change?
(16)	Eduardo	Change
(17)	Márcia	Hum..
(18)	Eduardo	You don't live here in Rio de Janeiro
(19)	Márcia	No I live in Paraná ... big change... move
(20)	Eduardo	Why?
(21)	Márcia	Why? Why... My state is very different Rio... mais....
(22)	Eduardo	Is more
(23)	Márcia	Isso! Is more....
(24)	Eduardo	Is more clean?
(25)	Márcia	Clean, silence, not, not very violent..
(26)	Eduardo	And the weather?
(27)	Márcia	What?
(28)	Eduardo	The weather!
(29)	Hiran	It's very cold
(30)	Eduardo	Hot cold? (olhando para Márcia)
(31)	Hiran	Oh it's very cold (risos)
(32)	Márcia	Cold, is very, very cold yes... Rio is very hot.
(33)	Eduardo	Hot
(34)	Márcia	I... difficulty... adaptação...
(35)	Eduardo	Adaptation.
(36)	Márcia	é... My adaptation in Rio because....
(37)	Vários alunos	Different
(38)	Márcia	Different Yes

O primeiro ponto a ressaltar é que os alunos conseguiram sustentar o diálogo apesar do pouco domínio da língua por um período de 13 minutos.

É possível perceber também que o gerenciamento do sistema de troca de turnos está nas mãos dos alunos. Apesar de apenas dois deles, Márcia e Eduardo, estarem controlando o sistema de troca de turnos ao se questionarem mutuamente, o aluno Hiran demonstra interesse na conversa e toma o turno duas vezes (linhas 29 e 31). Ele aproveita que Márcia não respondeu a pergunta de Eduardo e dá sua opinião. Portanto, é possível perceber que, os estudantes estavam controlando livremente o sistema de troca de turnos sem a minha ajuda.

Além disso, houve colaboração entre os alunos na tentativa de coconstruir conhecimento sobre a LE sem a minha ajuda também, pois quando ocorria algum obstáculo de nível sistêmico, por exemplo, Márcia fazia gestos ou falava a palavra em português, a fim de que seus colegas pudessem auxiliá-la com o vocabulário em inglês, aumentando, assim, o uso da LE (linhas 21, 22, 34 e 35). Em outro momento, os interlocutores envolvidos na atividade conversacional a ajudaram a completar seu pensamento (linhas 36 e 37), o que demonstra que todos estavam engajados na atividade.

Outra mudança positiva no excerto apresentado refere-se à negociação entre os próprios alunos de novos tópicos, ou seja, não foi necessário que eu sugerisse outro tópico para a conversação. Por exemplo, no início, eles estavam conversando sobre mudanças na vida, sugerido por mim para iniciar a conversa. Em seguida, eles começaram a falar da diferença entre o Rio e o Paraná, sobre violência e o tempo (linhas 24-32).

Finalmente, mas não menos importante, a avaliação do grupo observador após a realização da atividade foi muito enriquecedora, pois os alunos-observadores haviam percebido como as estratégias de sustentação de uma conversa e de negociação de significados empregadas realmente funcionavam e que não era necessário que eles dominassem totalmente o vocabulário relacionado ao assunto, para que a comunicação entre eles fosse possível.

## 5. Considerações finais

Concluo, portanto, nesta pesquisa, que é possível que alunos de nível intermediário desenvolvam competência estratégica e conversacional na LE a partir da coconstrução de conhecimento sobre a comunicação humana. Porém, para que isso seja possível, primeiramente, é necessário que o professor perceba que o paradigma de transmissão, muitas vezes utilizado por ele, não favorece um amplo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, visto que o total controle da interação em sala de aula, depositado em suas mãos, não possibilita um desejável desenvolvimento da habilidade oral dos alunos.

Depois de todo o trabalho em torno da coconstrução de conhecimento referente à comunicação humana junto aos alunos, pude verificar vários efeitos positivos. Em primeiro lugar, notei a intensificação do uso da LE pelos próprios alunos haja vista o estímulo que eles receberam de mim ao tentar resolver os obstáculos que surgissem entre eles mesmos com respeito ao nível sistêmico – por exemplo. Pude observar também a negociação de novos tópicos sem a necessidade de que eu sugerisse outro. Além do mais, fica claro que os alunos tornaram-se capazes de gerenciar tanto o sistema de troca de turnos a partir do conhecimento de como e quando fazê-lo, quanto desenvolver a autonomia e colaboração na resolução de “problemas”.

Aponto, portanto, que a coconstrução de conhecimento sobre a comunicação humana traz repercussões positivas para o desenvolvimento da competência comunicativa em LE.

## 6. Convenções para transcrição

- ? indica entoação crescente
  - . indica entoação decrescente
  - : seguindo vogais indicam alongamento de som
  - .. indicam pausa breve, menos de meio segundo
  - ... indicam pausa de mais de meio segundo;
- mais pontos indicam pausas mais longas

Adaptado de Gumperz, 1998; Fabrício, 1996; e Schnack, Pisoni & Osterman, 2005.

## 7. Referências bibliográficas

1. BERTO, M. B. G. **Redefining the EFL classroom for beginners**. Monografia de final de curso (Especialização em Língua Inglesa) – PUC RIO, 2002.
2. FABRÍCIO, B. F. **Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de aula de língua estrangeira**. 1996. Dissertação (Mestrado no Curso Interdisciplinar de Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.
3. GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P.M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 98-119.
4. HALL, J. K. The Role of Oral Practice in the Accomplishment of our Everyday Lives: The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language. **Applied Linguistics**, vol. 14, no. 2, Oxford University Press, 1993, p. 145-165.
5. JOHNSON, K. & JOHNSON, H. Communicative Competence. In: \_\_\_\_\_. **Encyclopedia Dictionary of Applied Linguistics: a handbook for language teaching**. Oxford, Blackwell: 1998, p. 62-68.
6. MOITA LOPES, L. P. and FREIRE, A. M. F. Looking back into an act- research project: teaching/learning to reflect on the language classroom. **The Specialist**, São Paulo, vol. 19, no. 2, 2003, p. 145-167.
7. SCHIFFRIN, D. **Approaches to Discourse**. Oxford: Blackwell, 1994.
8. SCHNACK, C. M., PISONI, T. D., OSTERMAN, A. C. **Transcrição da fala: do evento real à representação da escrita**: Revista Entrelinhas, Ano II, no. 2, maio/agosto, 2005. Disponível em: <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>. Acesso em 15 jan. 2008.

---

### Endereço para Correspondência:

Luciana Leitão da Silva  
[lucianacarter2002@yahoo.com.br](mailto:lucianacarter2002@yahoo.com.br)  
 Rua Enaldo dos Santos Araújo, nº 735, casa 04  
 Cavalcante - Rio de Janeiro - RJ  
 CEP: 21370-200