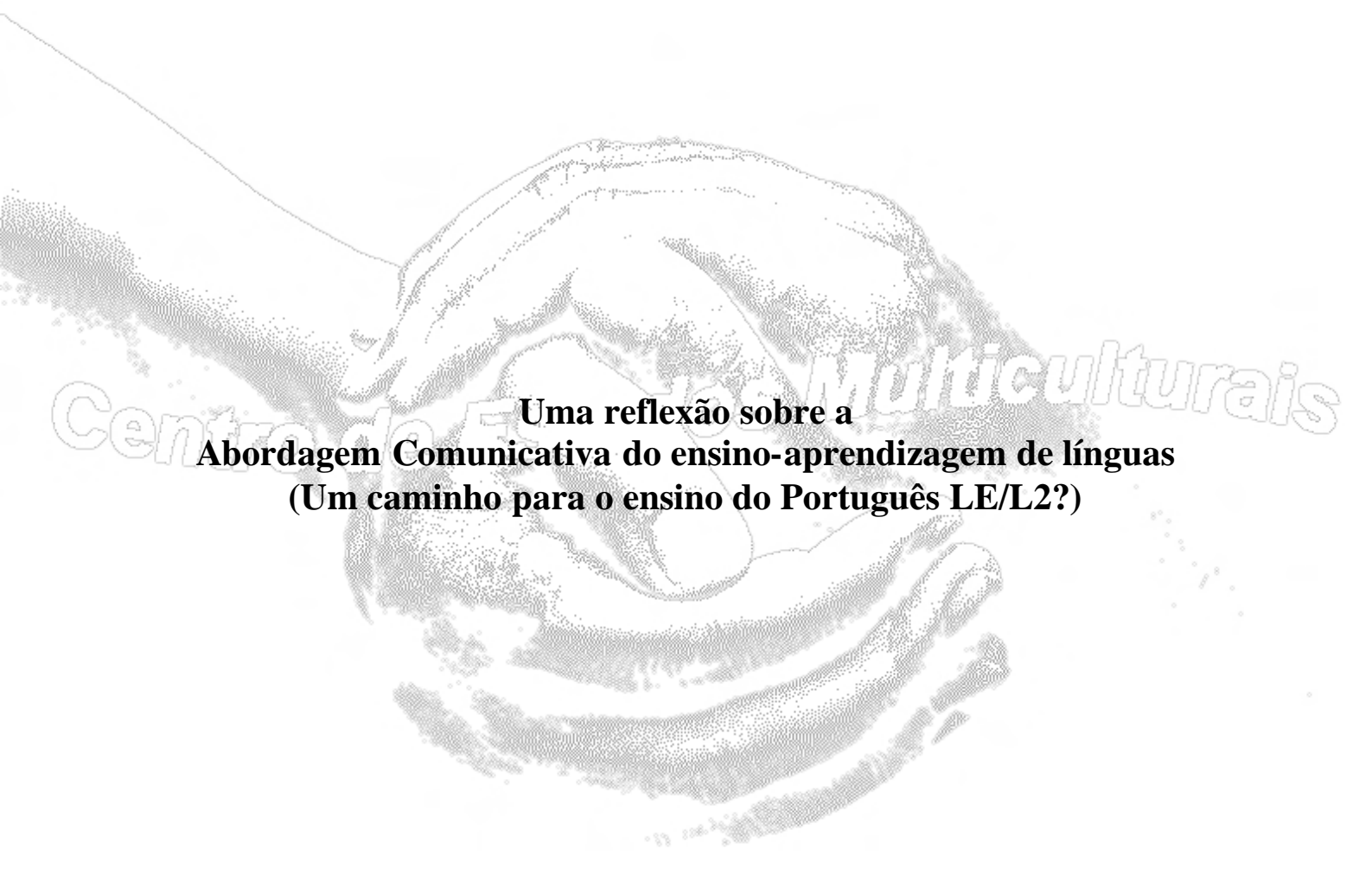


**Universidade Independente  
Centro de Estudos Multiculturais**

**Pós-graduação em Ensino de Português  
(Pedagogia e Didática do Português como Língua estrangeira – P/LE)**



**Uma reflexão sobre a  
Abordagem Comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas  
(Um caminho para o ensino do Português LE/L2?)**

**Autor  
Vitor Augusto Batista Roque**

## **Índice:**

<b>0. Introdução .....</b>	<b>p. 03</b>
<b>1. A diversidade linguística:</b>	
– origem da necessidade de aprender/ensinar LE/L2.....	p. 05
<b>1.1. O “surgimento” da linguagem .....</b>	<b>p. 05</b>
<b>1.2. A diversidade linguística e o ensino das línguas estrangeiras.....</b>	<b>p. 06</b>
<b>2. As competências próprias de um falante... ..</b>	<b>p. 11</b>
<b>2.1. Algumas considerações prévias .....</b>	<b>p. 11</b>
<b>2.2. A competência comunicativa .....</b>	<b>p. 12</b>
<b>3. Ensinar competências .....</b>	<b>p. 18</b>
<b>3.1. O que não é um ensino comunicativo – o método audio-linguístico .p.</b>	<b>18</b>
<b>3.2. O que é um ensino comunicativo – a Abordagem comunicativa .....</b>	<b>p. 21</b>
<b>4. Conclusão .....</b>	<b>p. 30</b>
<b>5. Fontes Bibliográficas consultadas .....</b>	<b>p. 34</b>

## 0. *Introdução*

O curso de Pós-graduação em Ensino de Português (Pedagogia e Didáctica do Português como Língua estrangeira – P/LE), promovido pelo Centro de Estudos Multiculturais, da Universidade Independente, exige, como forma de avaliação, a apresentação de uma planificação ou de um trabalho teórico.

Optámos, talvez, pela forma mais exigente... a apresentação de um trabalho teórico! Contudo, devemos confessar que, para além de *trabalho*, a sua realização deu-nos também bastante satisfação e a oportunidade de iniciarmos o estudo desta problemática tão actual – o ensino da Língua Portuguesa como *língua estrangeira* ou *língua segunda*.

A nossa prática docente tem-se baseado, essencialmente, na abordagem do Português como Língua Materna. Só em apenas duas ou três ocasiões nos surgiu a oportunidade de experimentar esta vertente específica da didáctica do Português. Em todas elas sentimos dificuldades, tendo actuado, muitas vezes, ou por analogia com o trabalho observado em manuais da área, ou através do recurso a indicações e conselhos de professores mais experientes.

Contudo, apesar das incertezas e dificuldades sempre sentidas, ficou-nos sempre a vontade de conhecer e aprender mais. Esse é, no fundo, o principal objectivo deste trabalho de reflexão.

Nele procuramos, num primeiro ponto, de forma breve e algo empírica, reflectir sobre o aparecimento da linguagem e sobre a diversidade linguística que está na base da necessidade de aprender e ensinar línguas (LE/L2).

Num segundo ponto, e tendo por base a visão defendida por alguns estudiosos da língua (Saussure, Chomsky, Hymes e outros), procuramos identificar as diversas competências que um falante precisa de possuir e desenvolver para poder utilizar com proficiência todas as possibilidades oferecidas pela língua.

Seguidamente, procuramos definir o que se entende por Abordagem Comunicativa, recorrendo, para isso, a uma análise contrastiva com o método audio-linguístico (O que não é.../O que é...).

Para a realização do nosso trabalho, temos que reconhecer que, no início, tivemos algumas dificuldades em encontrar e seleccionar as fontes adequadas, o que nos

fez consumir algum tempo precioso. Contudo, já numa segunda fase da preparação do trabalho, a descoberta de alguns manuais sobre o assunto, encontrados quer na Internet, quer na biblioteca da Universidade da Beira Interior, permitiram-nos delinear a linha de abordagem e análise que aqui apresentamos a escrutínio.

A Internet é hoje um meio poderoso de acesso à informação. No nosso trabalho, fazemos também uso de alguns textos aí encontrados. Sabemos, contudo, que neste meio se encontra de tudo – o bom, o mais ou menos e o mau. Conscientes desses perigos, esperamos ter feito as opções certas para as exigências deste tipo de curso.



Centro de Estudos Multiculturais

# 1. A diversidade linguística

## – origem da necessidade de aprender/ensinar LE/L2

### 1.1. O “surgimento” da linguagem

Talvez se possa afirmar que existem vários modos de encarar e justificar o aparecimento e desenvolvimento da linguagem no *homo sapiens*.

O pensamento católico, por exemplo, afirmará que o Homem foi criado à imagem e semelhança de Deus<sup>1</sup>. Assim sendo, e como Deus é o *Verbo*<sup>2</sup>, com *competência* para criar coisas com a *palavra*<sup>3</sup>, a linguagem humana, descendo directamente de Deus, não é mais do que uma capacidade divina, que nos foi dada por Ele, aquando do sopro criador.

Por se revelar indigno, o mesmo Homem acaba por sofrer o castigo de Deus, quando Este lhe retira a capacidade unificada de entendimento e a substitui por diferentes línguas e modos de expressão – referimo-nos ao conhecido episódio da Torre de Babel<sup>4</sup>.

Por outro lado, estudiosos das áreas ligadas às ciências biológicas ou à psicologia, poderão afirmar que a linguagem nasce durante o processo de evolução da espécie humana (diferenciando-se de um qualquer ramo dos símios), quando o aparecimento/formação de determinadas estruturas cerebrais permitiram ao *homo sapiens*, não só produzir o pensamento, como criar e usar sistemas simbólicos, que o

---

<sup>1</sup> No Livro do Génesis, pode ler-se: «Façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança, e que eles dominem sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os animais que rastejam sobre a terra». **A Bíblia de Jerusalém** (1985) (São Paulo, Brasil: Edições Paulinas, 1985, 2ª ed., p. 32. ISBN: 85-0500365-9.

<sup>2</sup> «No princípio era o Verbo e o Verbo estava com Deus e o Verbo era Deus» *Ibid*, pp. 1985.

<sup>3</sup> No relato das “Origens do mundo e da humanidade”, é bem visível a importância do conceito de *palavra* e a força do *discurso* de Deus: «No princípio, Deus criou o céu e a terra. Ora, a terra estava vazia e vaga, as trevas cobriam o abismo, e um vento de Deus pairava sobre as águas./ Deus **disse**: “Haja luz” e houve luz. Deus viu que a luz era boa, e Deus separou a luz e as trevas. **Deus chamou à luz “dia” e às trevas “noite”**. Houve uma tarde e uma manhã: primeiro dia.» *Ibid*, p. 31 (o negrito é nosso).

<sup>4</sup> «A torre de Babel - Todo o mundo se servia de uma mesma língua e das mesmas palavras. como os homens emigrassem para o oriente, encontraram um vale na terra de Senaar e aí se estabeleceram. Disseram um ao outro: "Vinde! Façamos tijolos e cozamo-los ao fogo!" O tijolo lhes serviu de pedra e o betume de argamassa. Disseram: "Vinde! Construamos uma cidade e uma torre cujo ápice penetre nos céus! Façamo-nos um nome e não sejamos dispersos sobre toda a terra!"/ Ora, Iahweh desceu para ver a cidade e a torre que os homens tinham construído. E Iahweh disse: "Eis que todos constituem um só povo e falam uma só língua. Isso é o começo de suas iniciativas! Agora, nenhum desígnio será irrealizável para eles. Vinde! Desçamos! Confundamos a sua linguagem para que não mais se entendam uns aos outros." Iahweh os dispersou dali por toda a face da terra, e eles cessaram de construir a cidade. Deu-se-lhe por isso o nome de Babel, pois foi lá que Iahweh confundiu a linguagem de todos os habitantes da terra e foi lá que ele os dispersou sobre toda a face da terra.» *Ibid*, p. 45.

substituam. Com esse fim, o homem recorreu, em primeiro lugar, às potencialidades sonoras do seu corpo (aparelho fonador), e, mais tarde, num segundo esforço de criação, a sinais visuais – a escrita. Hoje, o Homem, para além desse sistema verbal, usa ainda muitos outros, de carácter não verbal (a fotografia, a pintura, os semáforos e sinais de trânsito, a música, etc.).

Outros estudiosos, mais ligados às áreas da sociologia (e não pretendemos referenciar neste ponto todas as que possam ter a linguagem como objecto de estudo), poderão afirmar que, para além da inegável importância dessas estruturas biológicas, necessário se torna também realçar, como elemento fundamental responsável pelo aparecimento da linguagem, o facto de o *homo sapiens* ser um “ser” gregário, isto é, ser um animal que só consegue ver realmente assegurada a sua sobrevivência em grupo, em sociedade.

A necessidade de dividir/partilhar tarefas (estratégias de caça, rotinas agrícolas, etc.) estará, assim, na origem do surgimento desse modo específico de partilha do pensamento – a linguagem.

Independentemente da causa remota que esteja na origem do aparecimento da linguagem, o facto é que ela existe e se concretiza de diferentes modos e formas – as línguas. Segundo Isabel Hub Faria<sup>5</sup> «Actualmente, a população mundial ascende a mais de seis biliões de pessoas e calcula-se que existam no mundo entre 6000 e 7000 línguas vivas».

Perante tão grande diversidade, e tendo em conta que o *homo sapiens* é também um animal que interage com outros da sua espécie, pertencentes embora a outros grupos sociais, surge sempre, num qualquer ponto do seu período de vida, a necessidade de aprender mais do que uma língua ou sistema de transmissão de pensamento.

## 1.2. A diversidade linguística e o ensino das línguas estrangeiras

De um modo mais descritivo e sistemático, Isabel Hub Faria desenvolve algumas destas ideias e relaciona-as com os conceitos de *ensino* e *escolarização*.

Segundo ela, «A forma como cada cidadão concebe a diversidade linguística pode, de algum modo, regular a sua predisposição para aprender outras línguas, para além da sua língua materna.<sup>6</sup>»

---

<sup>5</sup> FARIA, Isabel Hub – **Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização**. Educação & Comunicação. 7. pp. 10.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 13.

Segundo a mesma autora, existem quatro representações/pré-conceitos diferentes, que dão origem a três tipos de predisposição para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A primeira representação (**tipo A**), designada através da expressão “mito de Babel”, considera que as línguas possuem todas um ponto de partida comum (uma língua primordial – “no princípio toda a gente se entendia”<sup>7</sup>), tendo, no entanto, sofrido um progressivo afastamento (“castigo”). Iniciado este processo, não mais ele pára, pelo que as línguas ficam cada vez mais distantes e diferentes, o que torna cada vez mais improvável e trabalhosa a intercomunicação / aprendizagem.

A representação seguinte (**Tipo B**) considera, pelo contrário, que as línguas actuais são completamente independentes umas das outras, possuindo cada uma o seu próprio percurso evolutivo, sendo a sua origem desconhecida.

A terceira representação (**Tipo C**) considera que as línguas vivas possuem uma evolução e origem próprias. Contudo, num qualquer ponto do seu percurso evolutivo, estas podem ser sujeitas a fenómenos de *contacto*, o que ocasiona algumas *mudanças*. Mas, no seu essencial, as línguas continuam sempre distintas.

A última representação (**Tipo D**) considera que todas as línguas derivam de uma capacidade comum universal. Assim, apesar das suas diferenças e processos evolutivos autónomos, todas elas acabam por divergir de um mesmo ponto primordial, não uma língua pré-existente, mas da própria «faculdade de linguagem do ser humano<sup>8</sup>». Assim sendo, todas as línguas «partilham uma natureza comum, subjacente e universal<sup>9</sup>», para utilizar as próprias palavras da autora.

Desta forma, qualquer ser humano, que tenha aprendido uma língua no seu grupo social de origem, possui, como que adormecidas, todas as capacidades necessárias para aprender ou adquirir qualquer outra língua. Esta possibilidade de aprendizagem acciona-se sempre que o falante seja “suficientemente exposto” à língua-alvo.

É opinião da autora, como já se referiu, que estas quatro visões da diversidade linguística (Tipos A, B, C e D), têm consequências diversas ao nível do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente ao nível da motivação.

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 16.

O efeito é negativo quanto às duas primeiras visões (Tipos A e B), quase se criando a ideia de que é improvável o domínio total de uma segunda<sup>10</sup> língua, já que «aprender línguas é uma tarefa difícil, por vezes penosa, que implica esforços adicionais e constitui uma sobrecarga cognitiva para o falante.<sup>11</sup>»

Cada nova aprendizagem é um autêntico “voltar ao início”, um voltar à “estaca zero”, encontrando-se o aprendente completamente desprotegido e sem qualquer apoio, em cada novo processo de aprendizagem.

Perante esta concepção, talvez seja melhor nem começar...

Adquirir, para além de uma segunda língua, uma terceira, seria mesmo uma tarefa ciclópica e infrutífera... Perante tudo isto, talvez seja aconselhável não incluir nos currículos escolares a aprendizagem de línguas estrangeiras!...

As duas outras visões (Tipo C e D), mais demonstráveis e apoiadas por reflexões teóricas credíveis, revelam-se “mais amigáveis” para com a aprendizagem das línguas estrangeiras.

Segundo a visão C, «é mais fácil aprender línguas quando estas pertencem a uma mesma família de línguas (perspectiva mais histórica) ou quando partilham alguns parâmetros gramaticais (perspectiva tipológica)<sup>12</sup>». Desta forma, a aquisição das competências a desenvolver na nova língua é facilitada, pois o aprendente poderá sempre contar com o auxílio dos conhecimentos adquiridos previamente.

A última visão da diversidade linguística (Tipo D), baseia-se em conceitos de Gramática Teórica e da Teoria Linguística, sendo, por isso, bastante produtiva e passível de uma aplicação pedagógica e didáctica, capaz de promover a criação e o desenvolvimento de «novos métodos e de novos meios de aprendizagem de línguas<sup>13</sup>».

Segundo ela, como vimos, cada indivíduo possui uma faculdade inata universal, que lhe permite aprender não só a língua materna, como qualquer outra língua.

Assim sendo, e desde que sejam trabalhadas e desenvolvidas as competências adequadas de comunicação, de compreensão e de produção, não necessariamente todas ao mesmo tempo e nem todas num mesmo grau de profundidade e extensão, qualquer *homo sapiens* poderá aprender mais do que a sua língua materna.

---

<sup>10</sup> Terminologicamente, *língua segunda* e *língua estrangeira* não são sinónimos nem conceitos afins. Contudo, O senso comum tende a identificá-los, ou a, pelo menos, aproximá-los. Teremos que reconhecer que neste trabalho, em algumas situações, e por facilidade de expressão, nem sempre são usados com todo o rigor terminológico.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 17.

Esse é, sem dúvida, um dos objectivos do Conselho da Europa, bem expresso no chamado Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas<sup>14</sup>, e que faz eco das:

«...medidas propostas no anexo da recomendação N° R (82) 18:

A. Medidas de carácter geral

1. Assegurar, o melhor possível, que todos os sectores da população disponham de meios efectivos para adquirirem um conhecimento das línguas de outros Estados-membros (ou de outras comunidades no seio do seu próprio país), assim como as capacidades para o uso dessas mesmas línguas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades comunicativas e especialmente:

1.1. lidar com situações da vida quotidiana noutro país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazerem o mesmo;

1.2. trocar informações e ideias com jovens e adultos, falantes de uma outra língua e comunicar aos outros pensamentos e sentimentos;

1.3. adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural.»

Procura-se, assim, promover e alcançar, no espaço europeu, o chamado “*plurilinguismo*”, que se pretende acompanhado, como é óbvio, de *pluriculturalismo*.

Depois deste pequeno parênteses, para finalizar o tema da diversidade linguística, voltemos às últimas palavras do artigo de Isabel Hub Faria que temos vindo a referenciar<sup>15</sup>:

«As representações **C** e **D** constituem, também, bons pontos de partida para o desenvolvimento de **novas metodologias** e de meios facilitadores da aprendizagem. A aproximação modular das **competências linguísticas** permite tornar explícitas unidades e relações entre unidades - aspecto que se articula bem com o treino da memória explícita - bem como avançar no desenvolvimento de estratégias de processamento da língua oral e da língua escrita, articulando **competências** de natureza linguística com capacidades cognitivas de percepção, atenção, memória, e raciocínio. A **aproximação comunicativa** permite, pelo outro lado, articular competências linguísticas cognitivas, afectivas e sociais. (O negrito é da nossa responsabilidade).

---

<sup>14</sup> **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação** (2001) Porto: Edições Asa, 2001., p. 21.

<sup>15</sup> Isabel Faria, *op. cit.*, p. 17.

Estas palavras levam-nos agora à parte seguinte do nosso trabalho: reconhecida que está a possibilidade (e até a necessidade!) de um falante atingir, no mundo moderno, e em especial no espaço europeu, um estado de *plurilinguismo*, importa determinar quais as competências que deve demonstrar nos seus actos de fala, para que, e em consequência, se possam identificar as competências que devem ser trabalhadas e desenvolvidas em situações formais de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Não esqueçamos que, como diz a autora, hoje se pretende realizar e desenvolver uma **aproximação comunicativa no ensino das línguas vivas**.



## 2. *As competências* próprias de um falante...

### 2.1. Algumas considerações prévias

O interesse pelo estudo e descrição da língua não é recente, já que é possível fazê-lo recuar até à época greco-romana<sup>16</sup>. Contudo, é só no séc. XIX que o estudo da língua adquire o estatuto de ciência autónoma, adquirindo a designação genérica de Linguística. Saussure foi o seu “criador/fundador”<sup>17</sup> principal, ao definir o conceito de língua como um «sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas.<sup>18</sup>»

Embora Saussure reconheça que a língua é um produto social, o seu interesse principal foi a análise dos elementos individuais constitutivos da língua, dizendo que, como partes integrantes que eram de um sistema, cada um deles só tinha valor se confrontado com os outros elementos desse mesmo sistema. Daí resultou a sua tão conhecida e difundida distinção entre *langue* (o sistema propriamente dito) e *parole* (o uso que o indivíduo faz desse sistema).

Mas este não é o lugar, nem a altura, de abordar o pensamento de Saussure, nem os conceitos que outros autores produziram a partir dele. O que importa referir é que o pensamento linguístico sofre uma mudança de perspectiva por volta dos anos setenta do século XX – a visão estrutural é progressivamente substituída por uma visão comunicativa.

Segundo esta nova visão, a língua é, antes de mais, um *instrumento de comunicação*, isto é, um instrumento com o qual as pessoas fazem alguma coisa de concreto, como convencer, pedir, ordenar, etc. Desta forma, não deixando de estudar os

---

<sup>16</sup> A filosofia, criação do génio grego, era na altura uma espécie de grande vulcão de onde saía todo o conhecimento e a língua, como é natural, também fazia parte das preocupações, reflexões e análises dos gregos. Os filósofos gregos não desenvolviam só um estudo teórico da língua (definindo, por exemplo, classes morfológicas); pelo contrário, o seu interesse incidia também sobre o seu uso prático... É o caso da chamada Retórica, conhecimento que procurava estudar e determinar a melhor forma de fazer um auditório aceitar determinada ideia ou adoptar determinado comportamento específico.

<sup>17</sup> Saussure, contudo, via a Linguística apenas como uma parte de uma ciência mais geral, a semiologia, ou ciência geral dos signos, fazendo incluir nela o estudo de outras formas de comunicação de carácter não verbal.

<sup>18</sup> GALISSON, R.; COSTE, D (1983) – **Dicionário de Didáctica das Línguas**. Coimbra: Livraria Almedina, 1983. p. 442.

aspectos gramaticais da língua, são os aspectos comunicativos e semânticos da mesma que passam a ser realçados<sup>19</sup>.

É a partir desta nova perspectiva que se desenvolvem novos conceitos, como por exemplo o de *competência comunicativa*.

## 2.2. A competência comunicativa

Vera Lúcia Teixeira da Silva, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, diz-nos que «O termo *competência* tem-se constituído num dos mais confusos e controvertidos, tanto na Linguística quanto na Linguística Aplicada. Passados quase trinta anos do despertar do movimento comunicativo, ainda se busca uma normalização ou consensualidade para o termo<sup>20</sup>».

A aventura deste conceito (que não analisaremos na íntegra, como faz a autora supracitada), começa quando Noan Chomsky apresenta a sua visão de *competência*.

Para Chomsky, todo o falante é possuidor de uma competência inata e universal, que se concretiza num «conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras<sup>21</sup>», e que lhe permite aferir da gramaticalidade ou não gramaticalidade de um enunciado. É essa competência, que leva, por exemplo, um falante do Português a definir como não aceitável uma frase como *Eu lembro-me-te*. Uma tal *performance/desempenho*<sup>22</sup> (conceito que Chomsky opõe a *competência*<sup>23</sup>), é reveladora de um mau domínio da língua (“*in-competência*” linguística).

Dell Hymes, afastando-se do pensamento Chomskiano, propôs uma evolução do conceito: «Ao acrescentar *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente

---

<sup>19</sup> Esta mudança de paradigma terá, como veremos, consequências ao nível do ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente no surgimento de novos métodos e abordagens.

<sup>20</sup> SILVA, Vera Lúcia Teixeira da – **Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual de Rio de Janeiro [Consultado em 31/07/2005]. Disponível em na WWW em: <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 1

<sup>22</sup> processo de actualização da competência na produção e interpretação de enunciados, em condições reais de comunicação, quer dizer, por sujeitos em situação. «Desempenho» e «Competência» têm entre si, segundo CHOMSKY, relações comparáveis às que SAUSSURE estabelece entre «fala» («parole») e «língua» («langue»). Do mesmo modo que, para SAUSSURE, o primeiro trabalho do linguista é fazer uma linguística da língua, também para CHOMSKY «pode supor-se que o estudo do desempenho só poderá ser seriamente encarado no momento em que tivermos um bom conhecimento das gramáticas gerativas (das competências) adquiridas pelos locutores». – GALISSON, R.; COSTE, D (1983) – Dicionário de Didáctica das Línguas. Coimbra: Livraria Almedina, 1983. p. 189.

<sup>23</sup> De facto, tanto Saussure como Chomsky opõe o *sistema* à sua *actualização*. Contudo, Saussure encara a língua (*langue/sistema*) «como um depósito em cada falante (concepção essencialmente taxinómica), ao passo que para Chomsky a «competência» é uma noção ao mesmo tempo mais abstracta e mais dinâmica, dado que inclui a criatividade» - *Ibid.*, p. 134.

estar preocupado com o uso da língua.<sup>24</sup>» Surgiu, assim, um novo conceito de competência – o de *competência comunicativa*.

De facto, para que um falante tenha sucesso nos seus actos de comunicação, não basta que esteja atento apenas à gramática, isto é, à correcção do sistema formal da língua. Para ter sucesso e eficácia, o falante terá de ser capaz de processar simultaneamente muitas outras informações, muitas delas de natureza não linguística, e que provêm ou da situação de comunicação em si mesma, ou de convenções e regras de carácter social. Essas informações podem incluir, para além de expressões ou formas específicas de falar, gestos, atitudes corporais, distância física entre falantes, etc.

Na Índia, por exemplo, nas interacções comunicativas correntes, é normal que os falantes façam oscilar a cabeça, em posição frontal, de um lado para o outro, indo de um ombro ao outro. Um interlocutor não local, não se apercebendo do facto, pode correr o risco de interpretar tal movimento de forma errada, podendo até interpretá-lo como significando *negação*. Imagine-se a confusão e inoperacionalidade comunicativa, se o falante indiano, querendo dizer “Sim”, oscila a cabeça, como lhe é normal no seu meio social, e o ouvinte não local interpreta o gesto como “não”. Situações de cariz semelhante podem ocorrer com muitas outras culturas – muito mais vezes do que se possa pensar...

A competência linguística de um falante permite interpretar como idênticas expressões<sup>25</sup> como *O João comeu o bolo* e *O bolo foi comido pelo João*. Pela mesma razão, o mesmo falante já interpretará como diferentes as expressões *O João persegue a Maria* e *A Maria persegue o João*. Contudo, *Porque não fechas a porta?* pode apresentar dificuldades de interpretação. De um ponto de vista estritamente *gramatical*, não há qualquer dúvida – trata-se de uma interrogação, podendo ser interpretada como um “pedido de informação”. No entanto, de um ponto de vista mais *funcional*, a mesma expressão pode não querer significar “um pedido de informação”, mas “ordenar a execução de uma acção” – basta que se altere o contexto de comunicação. Imaginemos que a frase é proferida por um professor, quando um aluno atrasado entra na sala aula, deixando a porta aberta – a sua intenção funcional não pode ser outra que a de “ordenar a execução de uma acção/reprender”.

---

<sup>24</sup> Vera Lúcia Teixeira da Silva, *op. cit.*, p. 1

<sup>25</sup> Os exemplos aqui apresentados inspiram-se na obra de William Littlewood, *La enseñanza comunicativa de idiomas* (tradução espanhola). LITTLEWOOD, William (1998) – **La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo**. Madrid: Cambridge University Press, 1998. ISBN 84-8323-045-3., p. 1-2.

Como nos diz Littlewood, «mientras la *estructura* de la oración es estable y sólida, su *función comunicativa* es variable y dependiente de factores relacionados con la situación y con el entorno social».

Pelo exposto, facilmente se poderá concluir que a correcção linguística é apenas um dos muitos elementos que contribuem para a construção do significado de um acto concreto de comunicação – e, segundo alguns autores, nem é dos mais relevantes, como até aqui se tinha pensado.

É o que nos dizem, através de uma descrição mais formal, Maria Armendáriz, Ana Mongay e Carolina Marcos:

- 1- «el conocimiento del sistema lingüístico no garantiza el éxito de un acto comunicativo sino que, para ser competente en este ámbito, el usuario añade otros recursos, capacidades u habilidades a los estrictamente lingüísticos. Sin ellos, la comunicación no tendría éxito.»<sup>26</sup>
- 2- «lo correcto no es lo mismo que lo adecuado y que son varios los conocimientos que debemos unir a la norma para lograr una comunicación satisfactoria<sup>27</sup>».

Canale e Swain, partindo do trabalho de Hymes, ampliaram mais uma vez o conceito de *competência comunicativa*, postulando que o mesmo é constituído por um conjunto de quatro subcompetências, a saber:

### **1- A competência gramatical ou linguística:**

compreende os conhecimentos que o falante possui da estrutura gramatical da sua língua (habilidades lexicais, fonológicas, sintáticas, semânticas...), e que lhe permite formar frases aceitáveis, explorando, sobretudo, o sentido literal dos enunciados;

### **2- A competência sociolinguística :**

Esta competência compreende a capacidade demonstrada por um falante para adaptar as formas linguísticas ao contexto social em que concretiza a sua intenção comunicativa. Esta competência evita, por exemplo, que um deputado fale no parlamento utilizando as mesmas formas linguísticas que emprega com

---

<sup>26</sup> García Armendáriz, Maria; Martínez Mongay, Ana; Matellanes Marcos, Carolina (2003). – **Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria.** Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, 2003., p. 53. Disponible na WWW em: <http://pnte.cfn Navarra.es/publicaciones/listauna.php?espanolels>

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 52

os membros da sua família, ao pequeno-almoço. É também a ausência de domínio desta competência que leva um jovem aluno imigrante, por exemplo, depois de aprender que, para se dirigir a um desconhecido, deve usar uma forma linguística, como, por exemplo, <sup>28</sup>*Por favor, poderia indicar-me o caminho para o Hospital?*, concretize, com os seus colegas e amigos de turma da sua escola, uma intenção funcional semelhante com a mesma forma linguística, mas que, agora, se desadequa ao contexto: *Por favor, poderia indicar-me o caminho para a casa de banho?* O treino e domínio desta competência em contexto de sala de aula, evitaria, decerto, ao nosso aluno imaginário, a experiência sempre desagradável de ser ridicularizado pelos colegas.

### **3- A competência discursiva:**

O homem comunica não através de frases ou palavras isoladas, mas através de unidades discursivas maiores – os textos. Estes, para serem eficazes, têm que se constituir em entidades complexas, revelando coesão quanto à forma e coerência quanto ao significado. Na maior parte dos casos, este objectivo é alcançado através do uso apropriado de certos elementos linguísticos, como, por exemplo, os conectores. No fundo, é através desta competência que um falante consegue produzir – para utilizar uma expressão comum entre os membros da classe docente –, um texto com *princípio, meio e fim*.

### **4- A competência estratégica:**

Ao contrário do que vulgarmente se pensa, a comunicação não é um *dado seguro*, como temos estado a ver. São muitos os “ruídos” que podem prejudicar a eficácia comunicativa. No sentido de colmatar este facto incontornável, o falante competente de uma língua terá de estar sempre atento a essa possibilidade, para poder reconhecer as situações problemáticas, e de possuir um conjunto de recursos variados (verbais e/ou não verbais), com os quais possa remediar a situação e transformar em eficaz um acto comunicativo inicialmente inoperante.

Segundo Vera Lúcia Silva, a quem já nos referimos anteriormente, citando um outro autor, diz que «O objectivo desses dois autores [Canale e Swain], segundo Freire

---

<sup>28</sup> Exemplo adaptado de Maria Armendáriz, Ana Mongay e Carolina Marcos, *op. cit.*, p. 54.

(1989: 8-9), era o de transformar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para uma grade curricular e prática de sala de aula.<sup>29</sup>».

Vemos, assim, bem expresso, em letra de imprensa, o que se tem tentado sugerir até ao momento – todos estes conceitos, decorrentes da reflexão teórica, deveriam ter uma *aplicação prática* mais significativa ao nível do ensino/aprendizagem de segundas línguas/línguas estrangeiras. Hoje em dia, na sua sala de aula, nenhum professor de línguas se poderá sentir satisfeito e realizado se se limitar ao ensino das regras estruturais do sistema linguístico... Não as esquecendo, o seu trabalho pedagógico terá também de incluir intervenções relacionadas com o desenvolvimento das outras competências, uma vez que, no ensino moderno, o que se pretende é, essencialmente, *ensinar a comunicar* (desenvolvendo-se, para isso, todo o conjunto de competências referenciadas e não apenas a primeira – a competência gramatical ou linguística).

Essa é também a posição e preocupação do Conselho da Europa, tendo em conta o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa preocupação com o ensino e treino da competência comunicativa e suas subcompetências está bem visível no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

É o que afirma Roberto Ortí Teruel<sup>30</sup>, quando diz

«El objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el *Marco de Referencia* continua siendo desarrollar la **competencia comunicativa** de la lengua extranjera, tal como lo entiende el **enfoque comunicativo**; sin embargo, se perfila este concepto de una manera parcialmente novedosa». (os negritos são da nossa responsabilidade)

De facto, ao falar de competências, no seu capítulo 5, o QECR (referenciado como *Marco de Referencia* na língua espanhola), começa por fazer uma distinção entre *Competências gerais* e *Competências comunicativas em língua*. Sob a primeira designação, estão incluídos *O conhecimento declarativo*, *As capacidades e a competência de realização*, *A competência existencial* e *A competência de aprendizagem*; sob a segunda designação aparecem-nos *As competências linguísticas*,

---

<sup>29</sup> Vera Lúcia Silva, op. cit., p.2.

<sup>30</sup> Ortí Teruel, J. Roberto (2004) - **Estúdio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales com arabohablantes**. Memória del Master en Formación de Profesores de español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona Virtual, ponto 1.4. Disponível na WWW em: <http://www.crit.uji.es/who/RobertoOrti/index.htm> [Consultado em 02/08/2005].

A *competência sociolinguística* e *As competências pragmáticas*, no seio das quais se distinguem *A competência discursiva* e *A competência funcional*<sup>31</sup>.

De facto, é sobretudo na segunda designação que mais se encontram os ecos dos trabalhos de Hymes, Canele e Swain.

Do exposto, teremos que retirar necessariamente uma preocupação: como operacionalizar todos estes conceitos, oriundos da reflexão teórica, na sala de aula?

Essa é a intenção de qualquer método, como nos diz Joaquim Manuel da Esperança: «E todo o método procura responder a uma questão primordial: como fazer para que um aluno, vindo do estrangeiro, e que não sabe falar português, passe a fazê-lo, no mais curto espaço de tempo, e com a maior proficiência?»<sup>32</sup>

Para responder a esta questão, cremos que é necessário ter em mente duas outras: O que é uma língua (reflexão sobre teorias da língua)? Como é que as pessoas aprendem línguas (reflexão sobre teorias da aprendizagem)? Respondidas estas duas questões prévias, poderemos então pensar em “como fazer” para ensinar (reflexão sobre métodos e abordagens).

Estes serão os temas da próxima parte do nosso trabalho.

---

<sup>31</sup> É de referir que os autores do QECR, quando se dedicam à descrição das *Competências comunicativas em língua* (capítulo 5), apresentam também um conjunto de descritores, organizados em níveis, que podem ser bastante úteis ao professor de línguas, aquando da preparação dos seus cursos. Constituem também um excelente ponto de referência para o desenvolvimento de actividades de avaliação e auto-avaliação.

<sup>32</sup> Esperança, Joaquim Manuel da (s/d) – **Conceitos e métodos na aprendizagem do português como língua estrangeira. Português mais – um manual escolar em análise**. Trabalho de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa.

### 3. *Ensinar Competências*

Para dar seguimento às questões apresentadas no final da secção anterior, e tendo em conta a necessidade de desenvolver múltiplas competências, temos, necessariamente, de falar agora de métodos e abordagens.

A história do ensino de LE/L2 tem-se revelado bastante produtiva quanto a este aspecto. Por exemplo, Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers, no seu livro, consultado em tradução espanhola, *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas*<sup>33</sup>, apresentam-nos mais de uma dezena métodos e abordagens (Método da Tradução e Gramática; Resposta Física Total, Aprendizagem comunitária da língua; Método Audiolingüístico; Programação Neurolingüística, etc, etc). Não pretendemos analisar, mesmo que de forma breve, todos estes métodos/abordagens. O nosso objectivo é apenas reflectir sobre o/os método/s que melhor se adequem ao desenvolvimento das competências de que nos falaram Hymes, Canale e Swain...

O nosso objectivo é, portanto, reflectir sobre o ensino comunicativo da língua.

Um dos processos de mostrar o que uma coisa é, pode ser começar por dizer o que essa mesma coisa não é. Na impossibilidade de aqui abordar tudo aquilo que o ensino comunicativo não é (todos os métodos e abordagens), limitar-nos-emos a enunciar/descrever apenas um – o método audio-lingüístico, surgido aquando da segunda guerra mundial. Este é o método que, segundo nos parece, melhor possibilita uma análise por contraste com o dito ensino comunicativo.

#### 3.1. *O que não é um ensino comunicativo:* — o método áudio-lingüístico

A concepção de língua veiculada pelo método audio-lingüístico era nitidamente uma visão estruturalista. Nesse sentido, confirmava e seguia, no essencial, os conceitos criados por Ferdinand Saussure no século XIX – a língua (*langue*) era considerada um sistema estruturado de elementos que se manifestava ao nível da concretização individual dos falantes naturais de uma comunidade social (*fala*).

---

<sup>33</sup> Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (1986) – **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2003. Está será a fonte bibliográfica base deste ponto do nosso trabalho.

Quanto ao “como as pessoas aprendem uma língua” (teoria da aprendizagem), o método áudio-linguístico seguia os pensamentos de Skinner e Pavlov, isto é, seguia o Behaviorismo.

Tendo em conta os ensinamentos desta corrente da psicologia, aprender uma língua não era mais do que adquirir um determinado número de hábitos linguísticos, através de um processo mecânico de repetição, baseado numa sequência controlada de estímulos-resposta-reforço (positivo ou negativo).

Este mecanismo de aprendizagem ocorria, segundo esta corrente de pensamento, tanto no que dizia respeito à aquisição da L1 como de qualquer LE/L2.

Assim sendo, qualquer método de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ao adoptar estes conceitos de língua e de aprendizagem, só poderia ter como metas/objectivos de instrução o domínio perfeito e automático dos diferentes sistemas estruturantes da língua (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, etc), isto é, da chamada gramática. Esta deveria ser adquirida pelo aprendente de forma indutiva, isto é, sem recurso a grandes explicações teóricas, prevalecendo, assim, o princípio da prática.

A língua a estudar deveria ser aquela que, efectivamente, fosse usada pelos falantes e não aquela que qualquer autoridade linguística pudesse prescrever. Deste modo, a aprendizagem devia ser sempre feita tendo como ponto de referência o “falante nativo ideal”.

Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, a correcção da *forma* linguística acabava por adquirir maior importância do que o próprio conteúdo/significado da mensagem. Era por essa razão que o erro devia ser evitado a todo o custo, pois, se o aluno errasse, podia acabar por aprender o próprio erro e não a forma linguística correcta<sup>34</sup>.

A Planificação do processo de ensino-aprendizagem devia ser bem estruturada e *sequencializada*. Por esta razão, os assuntos deveriam ir do mais simples para o mais complexo, sendo aconselhável começar pelos aspectos fonéticos e fonológicos da língua, para prosseguir depois para a morfologia e sintaxe. Listas de vocabulário deveriam ser memorizadas, assim como todo um conjunto de estruturas sintácticas básicas. Pela mesma razão, o aluno deveria começar por ser exposto à língua na sua concretização oral e só depois deveria ser conduzido à escrita, uma vez que os linguistas

---

<sup>34</sup> Conjuguar esta ideia com a ideia de formação de hábitos linguísticos e com a Teoria Behaviorista da Aprendizagem.

desta época consideravam que a escrita era um decalque imperfeito da língua oral.<sup>35</sup> Conclui-se, assim, que os quatro “*skills*” não eram trabalhados simultaneamente, dando-se prioridade ao OUVIR (compreensão oral) e ao FALAR (expressão oral), retardando-se, para uma fase posterior, o LER (compreensão escrita) e o ESCREVER (expressão escrita).

As actividades de ensino-aprendizagem a implementar no espaço-aula, tendo em conta os pressupostos relacionados com a teoria de aprendizagem, já expostos, deveriam incidir, sobretudo, em exercícios de repetição (técnica fundamental deste método), substituição e memorização de diálogos, vocabulário e estruturas sintácticas básicas. Estas actividades mecânicas incidiam sobre frases isoladas, exemplificativas de uma dada estrutura sintáctica, não havendo grande preocupação com o contexto situacional em que supostamente ocorriam.

Ao aluno, neste método de ensino-aprendizagem de línguas LE/L2, era dado um papel menor em todo o processo, limitando-se a sua actividade escolar a escutar, substituir, repetir e responder a perguntas e a ordens.

Aliás, como nos dizem Richards e Rodgers, no página 156 do livro já citado<sup>36</sup>, «Sólo se realizan actividades comunicativas después de un largo y rígido proceso de ejercicios de repetición y otras actividades». Esta frase indicia claramente o papel pouco activo que era atribuído ao aprendente, o que é aliás próprio da concepção behaviorista que lhe está subjacente<sup>37</sup>.

Espera-se dele, no entanto, que possua motivação intrínseca par o estudo da LE/L2, que lhe advirá do próprio estudo da língua.

Ao professor, pelo contrário, no método audio-linguístico, é atribuído um papel activo e central no processo de ensino-aprendizagem. Para além de planificar, decidir o vocabulário e as estruturas a estudar e criar os materiais, é ele também que controla a marcha e o ritmo das aprendizagens. Actua também como modelo de estruturas a seguir (pelo que, de preferência, deverá ser um professor nativo da língua a ser ensinada como

---

<sup>35</sup> Esta concepção de *prioridade* da língua oral em relação à língua escrita é relativamente recente e está nos antípodas do pensamento defendido, por exemplo, pelo Método da Gramática e Tradução, durante tanto tempo utilizado no ensino-aprendizagem das línguas clássicas, onde nitidamente se realça a língua escrita, puxando para a instrução o prestígio adquirido pela literatura, teatro e poesia ao longo dos séculos. No século XX, Marshall McLuhan foi a voz que, interpretando a evolução estrondosa os novos meio eléctricos de comunicação (rádio e televisão), mais se ergueu na defesa e prioridade da língua oral.

<sup>36</sup> Ver nota 33.

<sup>37</sup> Posição oposta é a que é defendida pelo construtivismo de Piaget, onde se defende que o aprendente, para aprender, terá de interagir com o meio ambiente circundante, pelo que se lhe atribui uma atitude muito mais activa no processo de ensino-aprendizagem. Esse vai ser o papel que irá ser exigido ao aluno no Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras/Línguas Segundas.

LE/L2), cabendo-lhe também a tarefa de dirigir os exercícios, corrigir os erros e examinar o progresso dos alunos.

Os materiais e meios a utilizar são variados, podendo incluir, para além de manuais didácticos, gramáticas e fichas de trabalho, meios audiovisuais diversos como gravadores, slides e vídeos, para além do laboratório de línguas, espaço tecnológico destinado à audição de gravações de diálogos efectuados por falantes nativos e que tinha como intenção primordial promover o aperfeiçoamento da pronúncia e memorização de palavras e estruturas, através de exercícios de repetição infindável, e controlada até ao segundo, de frases e estruturas sintácticas – prevalecendo, assim, o princípio da prioridade da aprendizagem da língua oral sobre a língua escrita.

Pelo que se expôs sobre o método audio-linguística (método não comunicativa), poderemos, então, concluir, que, das competências apresentadas por Hymes, Canele e Swain, apenas se desenvolvia a primeira – a Competência Linguística.

### **3.2. O que é um ensino comunicativo: — a Abordagem Comunicativa**

A Abordagem Comunicativa desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX e resultou de uma alteração ocorrida ao nível da concepção e formulação do conceito de “Língua” (Teoria da língua). Se até aí, a língua era entendida como uma estrutura, uma hierarquia organizada de elementos e unidades linguísticas, a partir desta data, a mesma passou a ser vista e entendida, essencialmente, como um veículo de *comunicação de significados* e de *interacção social*.

Tendo como base os trabalhos desenvolvidos por Richards e Rodgers (1986), já citados noutra parte deste trabalho<sup>38</sup>, a SIL International, uma organização que se dedica ao estudo de línguas pouco divulgadas, e que trabalha com a própria UNESCO, resumiu assim esta nova visão/concepção de língua:

“The communicative, or functional view of language is the view that language is a vehicle for the expression of functional meaning. The semantic and communicative

---

<sup>38</sup> Cf. nota 33.

dimensions of language are more emphasized than grammatical characteristics, although these are also included<sup>39</sup>”.

Esta perspectiva deu também origem a uma nova forma de entender a gramática, que deixou de ser concebida como uma descrição da língua feita em termos de classes morfológicas, por exemplo, para passar a ser abordada como um conjunto (taxonomia) de *noções* e *funções comunicativas*, que se concretizam através da utilização contextualizada de um determinado conjunto de *expoentes linguísticos*.

Wilkins e Van Ek construíram duas das mais citadas taxonomias conhecidas, resultantes desta nova visão da língua.

Vejamos como Vilson J. Leffa aborda esta questão<sup>40</sup>:

«Wilkins dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais e categorias de funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua.

Van Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma subdividida em funções menores: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando, etc.), (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo, pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.)»

Segundo estes estudos, uma dada *função* pode ser expressa por um conjunto alargado de *expoentes linguísticos*. Por exemplo, se se pretende fazer com que alguém saia do recinto onde se encontra, tal pode ser alcançado através de diferentes expoentes linguísticos. Vejamos os exemplos apresentados por Vilson Leffa<sup>41</sup>:

---

<sup>39</sup> Cf. texto no site

<http://www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELearning/PrepareForLanguageLearning/TheCommunicativeViewOfLanguage.htm>

<sup>40</sup> LEFFA, Vilson J (1988). Metodologia do ensino das línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. – Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 225. 211-236.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 226.

“Sai”,  
“Preciso me concentrar neste artigo”,  
“Não quer brincar lá fora com a bola nova?”  
“Vai ver se estou lá na esquina”  
“O meu marido vai chegar daqui a pouco”

Em todos estes exemplos, o que permite alcançar o significado expresso (carregado de *nuances* no último exemplo!), é o conhecimento que se tem do contexto:

«A função, a força ilocutória, 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.»

A racionalização destas análises pela comunidade docente e sua aplicação ao ensino levou a uma autêntica revolução, a uma mudança de paradigma: o paradigma estrutural-behaviorista (baseado no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua) é progressivamente substituído pelo novo paradigma comunicativo-construtivista (baseado no uso competente da língua em situações concretas de interação linguística, e onde o *processo* é tão ou até mais importante do que o produto final).

Contudo, esta mudança de paradigma, não conduziu a uma única forma pedagógico-didáctica de actuar, mas, pelo contrário, provocou o aparecimento de diferentes formas de “fazer/planificar a aula”. Ao falar-se de Ensino Comunicativo de línguas, devemos ter também consciência de que estudos estão ainda a ser desenvolvidos, pelo que, é natural e provável que possam ainda surgir novos desenvolvimentos no seio deste movimento.

No entanto, e tendo em conta a globalidade das propostas e trabalhos desenvolvidos, julgamos ser possível apontar, como tendências estruturantes do ensino comunicativo, as seguintes premissas:

- 1) Uso constante da língua com fins comunicativos
- 2) Ênfase em processos naturais de aprendizagem
- 3) Reconhecimento da existência e importância de variáveis individuais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas
- 4) Desenvolvimento da autonomia e do ensino centrado no aluno.
- 5) A importância do contexto sociocultural no estudo da língua

## 1. Uso da língua com fins comunicativos

Se a língua é essencialmente comunicação (mais *função* do que *forma*, mais *conteúdo* do que *estrutura*), esta, ao ser usada em situações concretas de comunicação, revela, para além da intenção do falante, o seu grau de competência comunicativa. Assim sendo, o trabalho pedagógico-didáctico da sala de aula deverá incidir, sobretudo, na promoção do uso efectivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, incidir no desenvolvimento de todas as *competências* necessárias à comunicação e dar mais ênfase aos *significados/conteúdos* a transmitir do que à sua forma.

### *Competência comunicativa*

É por todas estas razões que o professor deverá procurar desenvolver na sala de aula acções que levem os seus alunos a adquirir e aperfeiçoar, de forma integrada<sup>42</sup>, as competências propostas por Canale e Swain: a competência gramatical (domínio do código linguístico), a competência sociolinguística (adequação dos enunciados tanto ao significado como à forma e ao contexto), a competência discursiva (capacidade de combinar o conteúdo e a forma, na construção de textos – orais e escritos) e a competência estratégica (domínio de estratégias de carácter verbal e não verbal, capazes de compensar possíveis deficiências na comunicação).

### *Conteúdos*

No nosso dia-a-dia, quando queremos reproduzir/recordar uma conversa tida anteriormente, recordamos muito mais facilmente o seu conteúdo do que as suas palavras exactas, o que parece introduzir uma diferenciação entre estas duas realidades... É por essa razão que os alunos devem ser encorajados, em sala de aula, a expressar significados, mesmo que para isso cometam erros de forma. Isso não significa, como é óbvio, que se deva negligenciar o estudo da forma. Mas esta não deve nunca ser um obstáculo à comunicação das ideias.

## 2) Ênfase em processos naturais de aprendizagem

Desenvolveram-se, nos anos 70, vários estudos que procuraram analisar a problemática do erro em alunos aprendentes de uma LE/L2. Inicialmente, pensava-se que eles eram o resultado de qualquer fenómeno de transferência ocorridos entre a L1 (língua materna) e a LE/L2 (língua-alvo). Se tal se comprovasse, a metodologia a seguir

---

<sup>42</sup> Aqui, o termo “integrada” pretende fazer contrastar a *acção comunicativa*, integradora de várias competências, da *acção tradicional*, que promovia, de forma quase exclusiva, em muitos métodos e abordagens, a competência gramatical ou linguística.

deveria promover o estudo comparativo das línguas em confronto, de forma a facilitar a aprendizagem do aluno.

Estes estudos permitiram conhecer melhor os processos psicológicos subjacentes à aprendizagem de uma segunda língua (LE/L2), acabando estas ideias por ser incorporadas em algumas propostas do ensino comunicativo.

Contrariamente ao que se pensava, chegou-se à conclusão de que os erros dos alunos, envolvidos em processos de aprendizagem de uma LE/L2, não são causados por um qualquer fenómeno de interferência entre línguas, mas que são o resultado natural e normal (e quase que até desejável!) de um processo de aproximação progressiva à norma da língua, isto é, em vez de significarem algo “pecaminoso”, são, afinal, indicadores de um dado estágio de aprendizagem. Segundo se pensa, cada falante possui uma estrutura psicológica latente que lhe permite apreender uma língua. Este mecanismo como que vai criando sucessivas normas linguísticas pessoais, explicativas do funcionamento da língua, que, com a progressão, se vão tornando cada vez mais próximas da norma real e social da língua.

Surge, assim, o conceito de *interlíngua*.

Em termos pedagógicos, o erro passa a ser encarado como um factor útil e necessário à aprendizagem, passando-se a adoptar uma atitude muito mais tolerante e reflexiva do que nos modelos anteriores, evitando-se, por exemplo, a sua correcção sistemática. Em muitas situações, é preferível deixar a comunicação seguir o seu curso, até ao final, mesmo com falhas, e ir anotando os erros, para depois, no final, aí sim, proceder à sua análise e correcção.

### **3) Variáveis individuais no processo de ensino-aprendizagem de línguas**

A partir dos anos 70, cresceu a preocupação de docentes e psicólogos com tudo aquilo que se relacionasse com o desenvolvimento individual do ser humano, o aluno, dando-se bastante ênfase aos factores individuais de ordem cognitiva e afectiva. São as chamadas variáveis individuais do processo ensino-aprendizagem. Estas preocupações foram também incorporadas nas propostas do ensino comunicativo.

#### *Factores cognitivos*

Ao aprender-se uma LE/L2, nunca se parte completamente do zero – e isso também terá que ser tido em conta. Por exemplo, há todo um conjunto de competências individuais, adquiridas e desenvolvidas ao longo do processo de aquisição da L1, que podem influenciar (positiva ou negativamente) a aquisição e uso da LE/L2 – são aquilo

a que talvez possamos chamar “habilidades comunicativas prévias”. Assim sendo, julga-se que quem melhor dominar a L1 (isto é, que tenha desenvolvidas adequadamente competências e habilidades de codificação fonética, de memorização, de indução de regras de carácter gramatical, etc.), mais facilidades terá na aquisição da nova língua (LE/L2)<sup>43</sup>.

#### *Factores afectivos*

Também nesta década, factores individuais como a ansiedade, a auto-confiança e a motivação, por exemplo, passaram a merecer uma maior atenção por parte de professores e psicólogos, procurando-se determinar com precisão quais as condições que melhor potenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira. Aqui entram, também, como variáveis determinantes, a maior ou menor sensibilidade do professor ou a repercussão que possa ter a correcção sistemática dos erros do aluno. A conclusão é que o docente deve tentar criar na sala de aula um clima de diálogo e de respeito mútuo.

#### **4) Desenvolvimento da autonomia e do ensino centrado no aluno.**

O ensino comunicativo concebe o ensino e a aprendizagem como um processo dinâmico, que se desenvolve num determinado espaço (sala de aula), tendo por base o diálogo e a troca de experiências entre o professor e os alunos. Isto significa que a ambos são atribuídos novos papéis e responsabilidades, pois, numa metodologia mais tradicional, o aluno limitava-se a executar o que lhe é pedido ou exigido.

Ao professor cabe, ainda, a responsabilidade de organizar/planificar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, essa tarefa deverá ser *partilhada* com o próprio aluno, utilizador último dessa mesma planificação. Só assim se poderão verdadeiramente estabelecer os objectivos do programa, tendo em conta as suas características, os seus interesses, as suas expectativas e as necessidades comunicativas.

Esta abertura ao aluno, permitir-lhe-á assumir um papel muito mais activo no processo, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia e o assumir de uma maior responsabilização pela sua própria aprendizagem. Aqui desempenha importância capital a actividade de auto-avaliação, cabendo ao professor desenvolver acções e materiais adequados, como fichas, momentos de auto-reflexão, etc, que possam levar o aluno a

---

<sup>43</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência, para além das competências comunicativas em língua falada também na necessidade de considerar *competências gerais*. Nestas incluem-se, por exemplo, o conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e a consciência intercultural), as capacidades e a competência de realização, a competência de aprendizagem, etc, etc.

determinar o que já aprendeu ou não aprendeu, a identificar o que já sabe de forma consolidada ou os pontos fracos que terá de rever.

Se, a princípio, o aluno deve ser apoiado nesta tarefa, aos poucos, e tendo por base o princípio da autonomia, essa mesma tarefa deverá ser deixada cada vez mais à responsabilidade dos próprios alunos.

Conclui-se, assim, que o princípio base do ensino comunicativo é a “negociação” – que, em si mesma, é um processo de comunicação e fonte de vários tipos de funções: argumentar e convencer, sugerir e pedir, executar, criticar, exigir...

Definitivamente, o professor deve abandonar o seu velho papel de figura central do processo de ensino-aprendizagem, transferindo-o progressivamente para o próprio aluno.

### **5) A importância do contexto sociocultural no estudo da língua**

Como se depreende do que se tem dito até ao momento, aprender uma língua nova não é só alcançar uma certa destreza ou proficiência *nocional* e *funcional* da língua. Aprender uma língua pressupõe também a capacidade de interpretar e se relacionar com uma nova *realidade sociocultural*. De facto, uma língua é também veículo de uma cultura.

É tendo em conta esta visão, que Van Ek, e através dele o próprio Conselho da Europa, fala na importância de incorporar no processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento de novas competências na área do social: a *competência sociocultural*, que exige um certo conhecimento histórico-cultural da comunidade utilizadora da língua que se aprende, e a *competência social*, que pressupõe o desejo do aluno aprendiz de se interrelacionar com o *outro*, combatendo-se assim a possibilidade de fechamento em guetos culturais, onde predomine a cultura-língua-mãe<sup>44</sup>.

As competências referidas anteriormente permitirão ao aluno, não só conhecer a cultura que está por trás da língua que aprende, como ampliar, por contraste e/ou comparação, uma maior reflexão e conhecimento da sua própria cultura de origem.

Seguidamente, apresentaremos, como forma de resumir e ampliar o que foi dito até ao momento, um esquema que pretende seguir mais de perto a análise da abordagem comunicativa desenvolvida por Richards e Rodgers, no livro já citado.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> As chamadas “China-Towns”, tão frequentes nos Estados Unidos ou no Canadá, poder-se-ão constituir em bons exemplos desses guetos culturais, onde é possível conceber alguém a viver completamente à margem dos padrões culturais do país de acolhimento.

<sup>45</sup> Conferir nota 33.

## **1. Approach**

### ***1.1 Natureza da língua:***

- meio de comunicação e interacção social
- pressupõe o desenvolvimento de competências:  
gramatical, sociolingística, discursiva e estratégica
- o sentido resulta da conjugação contextualizada de *formas e funções comunicativas*
- a *função* determina a *forma*
- na oralidade, o tom, a entoação e o acento de intensidade têm a mesma importância que a pronúncia correcta dos sons, palavras, etc.

### ***1.2. Teoria da aprendizagem***

- aprende-se a comunicar comunicando
- a comunicação é um processo de interacção social
- a aprendizagem facilita-se se esta for significativa para o aprendiz
- o sentido só existe dentro de uma negociação de significados
- o ensino-aprendizagem deve processar-se através do uso e manipulação de textos autênticos (reais), em contextos reais de comunicação
- a língua objecto de estudo é simultaneamente veículo e objecto de estudo
- o erro é natural e faz parte do processo dinâmico de aprendizagem
- mais importante do que a correcção gramatical é a competência comunicativa

## **2. Design**

### ***2.1. Objectives***

- uso da LE/L2 de modo apropriado ao contexto (competência comunicativa)

### ***2.2. Tipos de actividades***

- grande variedade, mas deve dar-se preferência às que explorem a intenção comunicativa, que promovam a integração dos quatro “skills” (OUVIR, FALAR, ESCREVER, LER – podendo/devendo ser trabalhados de forma integrada)
- características gerais das actividades a propor:
  - a. resultarem de uma falta/desconhecimento de informação  
(para a realização da actividade, é exigida a partilha dessa informação)
  - b. obrigarem a realização de uma escolha  
(respostas dependentes do contexto, escolha do registo de língua apropriado, etc)
  - c. exigirem *feedback* / “*retro-informação*” (negociação de sentidos)

### **3. Papel do professor**

- facilitador
- analista de necessidades
- avaliador de progressos e competências
- Criador de situações que promovam uma comunicação autêntica
- conselheiro, coordenador da actividade dos alunos
- se necessário, participante, como um mero interlocutor mais, nas actividades dos alunos

### **4. Papel do aluno**

- ser um comunicador activo
- ser um negociador de sentidos (dar e receber) com os colegas e com o professor
- responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem
- trabalhar activamente em grupo, de forma a partilhar informações e aprendizagens

### **5. Características dos materiais**

- devem ser autênticos (não ser criados especificamente para a demonstração de um item gramatical, nocional ou funcional)
- devem providenciar o contexto necessário à promoção de uma comunicação autêntica

### **3. Procedure**

- prevalência de trabalhos de grupo (pequenos grupos de 2, 3, 4, 5 pessoas ou actividades em grande grupo/grupo-turma)
- uso de jogos de vários tipos
- uso de gravações e vídeos com comunicações reais de falantes reais em contextos reais de comunicação
- actividades baseadas em falta de informação ou informação incompleta
- exploração e interpretação de imagens
- role-playing
- permitir a realização de actividades com o ruído normal de trabalho  
(isto é, não se preocupar de forma excessiva com o controlo de ruídos do contexto situacional, de forma a facilitar a apreensão e compreensão da componente fonética do discurso)
- poder-se-á promover uma gradação de actividades, que passem por uma primeira fase de prática controlada de actividades (fase pré-comunicativa)<sup>46</sup>, para, numa segunda fase, se promover uma prática livre e independente (fase comunicativa).

---

<sup>46</sup> De facto, William Littlewood, no seu livro *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, apresenta-nos uma espécie de sistema bipolar de classificação de actividades

## 4. Conclusão

Temos consciência de que a análise realizada até ao momento não pode, nem deve ser tida como concluída. Para nós, o presente trabalho, mais do que um ponto de chegada, é antes um ponto de partida. Um ponto de partida para outros estudos que nos permitam aprofundar e diversificar os nossos conhecimentos sobre o ensino de LE/L2. Esse conhecimento teórico mais alargado, permitir-nos-á, numa perspectiva de interligação entre a teoria e a prática, conceber e executar, de forma mais apropriada, actos pedagógico-didáticos aplicados à língua portuguesa, que, até ao momento, se têm desenrolado de forma intuitiva e têm sido aprendidos, de forma pessoal e casuística, na organização e estruturação de manuais didáticos, alguns deles, sabemos-lo agora, ainda de intenção nitidamente estruturalista e audio-linguística.

Curiosamente, a abordagem comunicativa, embora não negue a possibilidade de utilização de materiais publicados (manuais), – portanto, pré-concebidos –, defende, pelo contrário, e como vimos, a utilização de *realia*, isto é, a utilização de materiais reais e autênticos, como programas de televisão e rádio, filmes, banda desenhada, textos de jornais e revistas, cartas, requerimentos e muitos outros tipos de textos normativos... *fresquinhos e acabadinhos de fazer*. Todo um mundo de textos, actos de fala e intenções comunicativas, óbvias e/ou subentendidas, para explorar e trabalhar, e que permitem ao professor e ao aluno uma ligação mais directa da sala de aula à vida, que continua a

---

comunicativas que podem ser desenvolvidas pelos alunos em ambiente de sala de aula. Em primeiro lugar começa por referir as chamadas *actividades pré-comunicativas*. Com estas actividades, o professor procurar levar os alunos a adquirir fluência em determinados aspectos muito específicos da língua, previamente isolados e pré-determinados por ele (exercícios de repetição, de transformação, certas actividades de pergunta-resposta, etc). Com estas actividades, mais do que provocar uma comunicação efectiva real, o objectivo do professor é «proporcionar a los estudiantes un dominio fluido del sistema lingüístico, sin exigirles realmente que lo usen con fines comunicativos. Consecuentemente, el objetivo principal de los estudiantes es producir estructuras lingüísticas que sean aceptables (es decir, suficientemente precisas o apropiadas) más que comunicar significados de manera eficaz.». Estas actividades são então subdivididas em actividades *puramente estruturais* (exercícios mecânicos de repetição e transformação e aprender paradigmas verbais) e *actividades “quase-comunicativas”* (actividades que já têm em conta dados sobre a língua tanto estruturais como comunicativos). Littlewood refere depois as chamadas *actividades comunicativas*. Com estas actividades, o aluno é conduzido a situações de comunicação, semelhantes às da vida real, em que a este é exigida a comunicação efectiva de significados, integrando, para isso, e de forma criativa, livre e completamente autónoma, os conhecimentos pré-comunicativos adquiridos durante a 1ª fase – estes são já actos de comunicação totais. Uma vez mais, Littlewood subdivide a sua classificação em duas subcategorias: as *actividades de comunicação funcional* (em que o aluno é levado a comunicar significados próprios e pessoais o melhor que possa, recorrendo, para isso, a qualquer tipo de recurso disponível) e as *actividades de interacção social* (em que o aluno deverá já ter em conta «el contexto social en el que se desarrolla la comunicación. Se le pide que vaya más allá de lo que es necesario para “ser comprendido” sin más, a fin de desarrollar una mayor aceptación social en la lengua que utiliza.». Resumo baseado em: LITTLEWOOD, William (1981) – **La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo**. Madrid: Cambridge University Press, 1998. ISBN 84-8323-045-3.

acontecer e a desenrolar-se, enquanto nos fechamos dentro de um espaço especial destinado a aprender/ensinar/reflectir, curiosamente, sobre esse mesmo mundo lá fora...

De facto, se muito tentámos dizer neste nosso trabalho, à medida que o íamos concretizando, íamos também descobrindo e racionalizando que ainda havia muito mais para dizer, que muito teria de ficar por mencionar... Dentro da abordagem comunicativa, por exemplo, desenvolveu-se, não um único *modo de fazer as coisas*, mas uma multiplicidade de propostas. William Littlewood, no seu livro *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*<sup>47</sup>, refere, por exemplo, ao abordar a problemática da organização do conteúdo de um curso, várias perspectivas e opções: organização funcional-estrutural, organização funcional, organização nocional, referindo ainda, sob o título, “otras alternativas”, a existência de outras propostas e soluções.

Outros autores falam, ainda, e talvez num esforço de síntese e de evolução, em “the notional-functional syllabus” e na “enseñanza por tareas”.

Esta última, parece ser a proposta mais aceite e em fraco desenvolvimento nos últimos anos, pois permite criar, no cenário da sala de aula, ou em conjugação com espaços do meio envolvente, verdadeiros actos de comunicação, onde a necessidade do uso da língua se torna significativo para os alunos, ao mesmo tempo que lhes permite experimentar o prazer de, efectivamente, *fazer coisas com as palavras*.

Ouçamos, mais uma vez, o que nos dizem... Maria Garcia Armendáriz, Ana Martínez Mongay e Carolina Matellanes Marcos sobre este assunto<sup>48</sup>:

«La tarea permite la programación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el contexto escolar en procesos de comunicación reales, con una intención y un contexto definidos, de forma que el alumno se concentre prioritariamente en el significado de lo que está comunicando.

---

<sup>47</sup> *Ibid.*, pp. 75-79.

<sup>48</sup> Consultar nota 26 (p. 79-80).

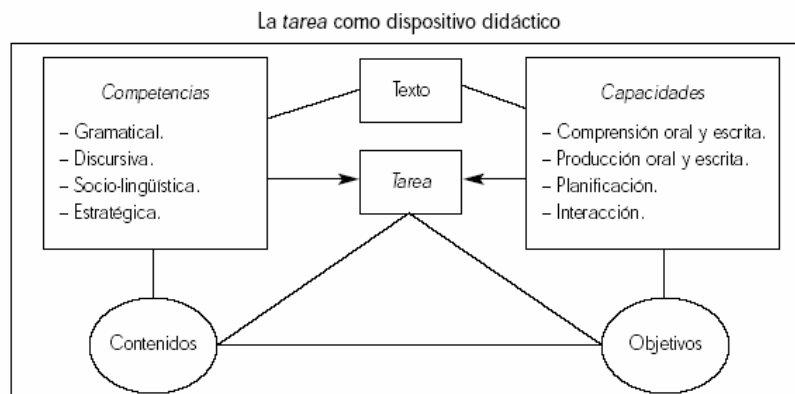
Como se ve en el esquema que presentamos más adelante<sup>49</sup>, permite la integración significativa de todos los componentes necesarios para la práctica comunicativa y el aprendizaje autónomo. Aquí reside la potencialidad educativa de la tarea en el contexto escolar con alumnos inmigrantes, ya que están expuestos a un uso más global de la lengua. Este uso tiene una doble vertiente en la tarea: la del desarrollo de las capacidades de los alumnos y la de la adquisición de unas competencias que les permite aprender el idioma.».

Estas palavras, de facto, parecem querer abrir uma porta nova na abordagem do ensino comunicativo. Ao deixá-las aqui referidas neste trabalho, precisamente na sua conclusão, um pouco descontextualizadas e sem o desenvolvimento subsequente adequado, queremos apenas que elas signifiquem e indiquem o caminho a trilhar. Depois da descoberta teórica do que se entende por Ensino Comunicativo, pensamos dedicar o nosso esforço de reflexão e estudo a este *modo específico de fazer* o ensino-aprendizagem das LE/L2.

Temos consciência de que o nosso trabalho não pode ser considerado um ponto de chegada por vários motivos. Para além de não abordar as várias vertentes da Abordagem Comunicativa, não aborda, pelo menos de forma clara, por exemplo, a problemática da avaliação, nem a problemática da prática articulada dos chamados quatro “Skills” – Ouvir, Falar, Ler e Escrever.

Como é óbvio, não menosprezamos nenhum destes elementos, pois a sua importância é de todos conhecida. No que diz respeito à avaliação, por exemplo, e para que apenas fique aqui referido, os descritores apresentados pelo Quadro Europeu

<sup>49</sup> O esquema referido pelas autoras é o seguinte:



Comum de Referência, que precisaremos conhecer em maior profundidade, poderão constituir-se num óptimo material de trabalho, podendo servir de plataforma para o desenvolvimento tanto da hetero-avaliação como da autoavaliação.

A leitura que efectuámos da Parte IV, da obra já referida de Maria García Armendáriz, Ana Matínez Mongay e Carolina Matellanes Marcos<sup>50</sup>, alertou-nos para a importância dos quatro “skills” supracitados e para um conjunto de estratégias e tipologias de actividades que podem levar à sua implementação e eficácia. Contudo, abordar todos estes aspectos que nos faltam neste nosso trabalho, seria expandir demasiado a sua extensão e pressuporia muito mais tempo para a sua concretização.

Para terminar, queremos apenas referir ainda que concluímos o nosso trabalho com a firme convicção de que a Abordagem Comunicativa possui potencialidades que vale a pena explorar. A ênfase na aprendizagem da comunicação através da interacção em LE/L2, a introdução e uso de textos autênticos, o novo papel atribuído ao aluno, definido como centro (“*principal*”) de todo o processo, a utilização da língua de todos os dias na sala de aula, etc., etc., são, de facto, aspectos preponderantes e positivos.

Contudo, sabemos também que não há métodos milagrosos e definitivos, havendo já quem aponte alguns defeitos/efeitos secundários indesejáveis na Abordagem que acabámos de analisar. Por essa razão, como aconselha o bom senso, cabe ao professor manter um espírito aberto, para assim poder reconhecer as situações concretas em que *melhor possa aplicar o melhor de qualquer método ou abordagem*.

Seia, 16 de Agosto de 2005



---

<sup>50</sup> Ver nota 26.

---

Vítor Augusto Batista Roque

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS:

### - **Livros e artigos:**

- **A Bíblia de Jerusalém** (1985). São Paulo, Brasil: Edições Paulinas, 1985, 2ª ed. ISBN: 85-0500365-9.
- FARIA, Isabel Hub – **Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização**. Educação & Comunicação. 7. pp. 10-18.
- GARCIA ARMENDÁRIZ, Maria; MARTÍNEZ MONGAY, Ana; MATELLANES MARCOS, Carolina (2003). – **Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria**. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, 2003. Disponible na WWW em:  
<http://pnte.cfnavarra.es/publicaciones/listauna.php?espanolels>
- LEFFA, Vilson J (1988). **Metodologia do ensino das línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. – Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LITTLEWOOD, William (1981) – **La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo**. Madrid: Cambridge University Press, 1998. ISBN 84-8323-045-3.
- ORTÍ TERUEL, J. Roberto (2004) - **Estúdio de la competência intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales com arabohablantes**. Memória del Master en Formación de Profesores de español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona Virtual. Disponível na WWW em:  
<http://www.crit.uji.es/who/RobertoOrti/index.htm> [Consultado em 02/08/2005]
- **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação** (2001) Porto: Edições Asa, 2001.

- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. (1986) – **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2003.
  - SILVA, Vera Lúcia Teixeira da – **Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual de Rio de Janeiro [Consultado em 31/07/2005]. Disponível em na WWW em:  
<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>
- **Sites de interesse da www:**
- SIL International – <http://www.sil.org>



Centro de Estudos Multiculturais