



Recebido em:  
06/07/2017  
Aprovado em:  
06/07/2017  
Editor Respo.: Veleida  
Anahi  
Bernard Charlort  
Método de Avaliação:  
Double Blind Review  
E-ISSN:1982-3657  
Doi:

## O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: A HABILIDADE DE LEITURA, A ABORDAGEM COMUNICATIVA E A ABORDAGEM INTERCULTURAL

VIVIANE DA SILVA VALENÇA  
LAURA CAMILA BRAZ DE ALMEIDA  
CARINA SAMPAIO NASCIMENTO

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

**Resumo:** O presente artigo aborda as características da abordagem comunicativa e da abordagem intercultural no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Almeja-se contribuir para a formação docente dos estudantes do Curso de Letras. Baseando-se na análise sobre a abordagem comunicativa (Canale, 1995; Widdowson, 2005; Almeida Filho, 2002), sobre a abordagem intercultural (Fantini, 2005; Fradejas, 2002) e pautando-se na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2002), pretende-se analisar a aplicação dessas abordagens no processo de ensino/aprendizagem de línguas. A habilidade de leitura com o modelo interacionista (KLEIMAN, 2008) é usado como alicerce também. Desse modo, um estudo como esse é de extrema relevância uma vez que há contribuições para o processo de ensino/aprendizagem de língua.

**Palavras-chave:** Abordagem Comunicativa, Abordagem Intercultural, Ensino.

**Abstract:** This article discusses the characteristics of the Communicative Approach and the Intercultural approach in the process of teaching and learning languages. It is hoped to contribute to teacher training of students of the Course of Letters. Based on the analyses of the communicative approach (Canale, 1995; Widdowson, 2005; Almeida Filho, 2002), on the intercultural approach (Fantini, 2005; Fradejas, 2002) and Applied Linguistics (Moita Lopes, 2002), It is intended to analyze the application of these approaches in the process of teaching/ learning languages. Reading ability, with interactionist model (KLEIMAN, 2008), is used as a foundation as well. Thus, a study like this is extremely relevant as contributions to the language/teaching process.

**Key words:** the Communicative Approach, the Intercultural approach, teaching.

## Introdução

Esse artigo pretende abordar as características da abordagem comunicativa e da abordagem intercultural no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. Almeja-se, com esse estudo, contribuir para a formação docente dos estudantes do Curso de Letras, com as atividades de pesquisa e de ensino apresentados nesse estudo.

Nas aulas de língua, segundo Scaramucci (1999, p. 105), a abordagem do professor determina como vai ser o planejamento do curso, a elaboração dos materiais, os métodos e a avaliação. -----Abordagem comunicativa e a abordagem intercultural na aprendizagem de língua são relevantes para o desenvolvimento das avaliações da aprendizagem de língua por direcionar as tarefas para o uso, para a comunicação e valorizar os aspectos culturais da

língua que está sendo estudada.

# 1 Abordagem Comunicativa

O ensino comunicativo está voltado para a aquisição de uma segunda língua através dos atos de fala, do uso social e interativo da língua. Dessa maneira, Hymes (2001) afirma que o conhecimento da língua do falante nativo é mais do que conhecimento da gramática da língua.

Os modelos de competência comunicativa de Canale (1995, p. 66), sugeridos a partir de uma revisão da literatura em ensino e de testagem em LE, abarcam tanto conhecimento quanto habilidades. Os componentes desse modelo são quatro competências diversas: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

Canale (1995, p. 66) coloca que a competência gramatical está relacionada com domínio do código linguístico em si, envolvendo conhecimento de vocabulário, regras de pronúncia e ortografia, formação de palavras e estrutura frasal. A competência sociolinguística refere-se à extensão com que os enunciados são produzidos e compreendidos de modo apropriado em diferentes contextos sociolinguísticos, de acordo com fatores como o tópico, o papel e o status dos participantes e a finalidade da interação. A competência discursiva diz respeito ao conhecimento usado para relacionar formas gramaticais com significados, a fim de construir textos orais e escritos de modo coerente e coeso em diversos gêneros de discurso. A competência estratégica relaciona-se com o domínio de estratégias de comunicação verbal e não-verbal para tornar a comunicação mais eficiente, como por exemplo, solicitar ao interlocutor a repetição de informações, fazer uso de paráfrases e gestos faciais. Segundo Souza (2004, p. 11) esses quatro componentes da competência comunicativa não são estanques, pelo contrário, estão intimamente relacionados e devem-se integrar, de modo sistemático, o planejamento de ensino.

Widdowson (2005, p. 97) afirma que a aprendizagem das habilidades linguísticas não parece garantir a conseqüente aquisição da capacidade comunicativa em uma dada língua. Ao invés disso, um excesso de ênfase em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas. Elas devem ser aprendidas de forma inter-relacionada.

Segundo Oliveira (2007, p. 61), enquanto o conceito de competência de Chomsky refere-se apenas à capacidade linguística do falante-ouvinte nativo ideal, Hymes (2001) sugere uma competência comunicativa que envolve não só um sistema de regras da língua do falante, mas também um sistema de regras do uso da língua pelo falante. Esse conceito exige a inclusão das regras de atos de fala como fatores linguísticos controladores da forma linguística como um todo.

De acordo com Almeida Filho (2002, p. 8), a comunicação é vista como uma forma de interação social propositada em que se dão demonstrações de apresentação pessoal associadas, ou não, aos casos de construção de conhecimento, do discurso e da troca de informações. Nesse âmbito, é importante que a aprendizagem de uma nova língua ocorra em uma matriz comunicativa de interação social.

Nas aulas de língua portuguesa, a leitura e a escrita são habilidades, que devem ser baseadas nessa interação social. Elas podem desenvolver, no aprendiz, a capacidade de não só produzir bons textos orais e escritos, como também de ler de maneira interacionista e crítica, conforme Kleiman (2008, p. 8). Quando o professor faz com que o seu aluno seja agente na construção do seu conhecimento, ele não promove comportamentos repetitivos, mecanicistas e automáticos. O professor deve pensar na leitura como uma interação entre o autor e o leitor do texto. O bom leitor é aquele que sabe dialogar com o autor do texto. Para esse processo, é fundamental que haja a coerência entre fundamentação teórica e a ação prática no ensino de leitura, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor e não como mero decodificador. Assim, para um bom trabalho, o ensino da leitura deve ser coerente com essa postura interacionista e crítica.

A comunicação verbal precisa de conhecimentos prévios, de percepção da situação de uso e de outros conhecimentos culturais disponíveis na memória do interlocutor. Dessa forma, comunicar-se é uma atividade imprevisível e criativa tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso. A competência comunicativa é representada por Almeida Filho (2002, p. 9) da seguinte maneira: Competência linguística: conhecimentos linguísticos

(código); Competência sociocultural: conhecimentos socioculturais; Competência meta: conhecimentos metalinguísticos e metacomunicativos; Competência estratégica: conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação; Graus de acesso: habilidades.

Os objetivos dos cursos para o ensino de línguas são quase sempre definidos com base nas quatro habilidades de linguagem: compreender linguagem oral, falar, ler e escrever. No entanto, a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações. Ela conhece as maneiras como as orações são usadas para se conseguir um efeito comunicativo. Ao se adquirir uma língua, não se aprende somente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional. Para o professor realizar a avaliação de acordo com essa abordagem, é preciso que ele vá além de analisar se o aprendiz domina as regras gramaticais.

Uma avaliação comunicativa, por sua vez, é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Conforme Scaramucci (1999, p. 108), a avaliação comunicativa é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. Os principais atributos desse exame são: ênfase na comunicação/interação; conteúdos autênticos ou contextualizados.

Essa definição de Scaramucci justifica o uso da abordagem comunicativa na elaboração das tarefas desenvolvidas nesse estudo. Não adianta apenas trabalhar a competência linguística da língua portuguesa. É essencial ir além e trabalhar as habilidades que integram a competência comunicativa.

## 2 Abordagem Intercultural

A Abordagem Intercultural considera extremamente importante trabalhar com a cultura da língua-alvo. Ela vai fazer com que o aprendiz associe a língua com a sua parte prática. Vai ampliar o conhecimento de mundo do estudante e vai fazer com que ele saiba discutir e argumentar sobre a cultura da língua-alvo. Embora o falante nativo seja capaz de atuar apropriadamente dentro do seu contexto social, seria preciso uma análise intercultural para tornar claras as regras de uma cultura, de forma que um falante não-nativo tivesse acesso a elas.

A cultura, conforme Santos (2004):

Engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de modificados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material.

Não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente, ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;

Não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produtos histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;

Não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas. (SANTOS, 2004)

Oliveira (2007, p. 64) coloca, também, que o termo competência está aliado ao termo proficiência. Na proficiência, há um esquema em que o falante nativo conhece as regras que governam a sua língua nativa e pode aplicá-las sem prestar atenção a elas.

O falante tem, segundo Stern (1983), um entendimento intuitivo dos significados linguístico, cognitivos, afetivos e socioculturais expressos pela forma da língua. Dessa maneira, o conceito de competência passa a ser semelhante ao conceito de proficiência. Tanto em língua materna como em língua estrangeira, o falante deve apresentar o domínio intuitivo das formas da língua. Deve possuir também o domínio intuitivo dos significados cognitivos, afetivos, linguísticos e socioculturais da língua. Deve demonstrar capacidade de usar a língua com a máxima atenção à comunicação e a mínima atenção à forma. É preciso, também, que ele apresente criatividade no uso da língua. Coracini (2003, p. 144) menciona:

A relação entre as línguas materna e estrangeira continua sendo encarada como uma relação entre dois códigos (objetos estranhos uma ao outro), e, no máximo, duas culturas, já que, ainda hoje, aprender uma língua é “conhecer” essa língua, isto é, saber descrevê-la como um objeto que se estuda e se analisa, assim como conhecer uma cultura significa saber descrever os hábitos, maneiras de proceder, agir de um povo, que se distinguem dos hábitos, atitudes e procedimentos de um povo (CORACINI, 2003, p. 144).

O falante de uma segunda língua tem um conhecimento de aspectos culturais diferente daquele falante monolíngue. Esse desempenho pode influenciar o seu desempenho quando também fala a L1. De acordo com Moran (2001), o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural do aluno pode ser esquematizado da seguinte forma:

<b>Desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (MORAN, 2001)</b>			
	<b>Conteúdo</b>	<b>Atividades</b>	<b>Resultados</b>
<b>Saber sobre</b>	<b>Informação cultural</b>	<b>Coleta de informações</b>	<b>Conhecimentos de cultura</b>
<b>Saber como</b>	<b>Práticas culturais</b>	<b>Desenvolvimento de habilidades</b>	<b>Comportamentos culturais</b>
<b>Saber por quê</b>	<b>Perspectivas culturais</b>	<b>Descoberta de explicações</b>	<b>Entendimento de cultura</b>
<b>Saber de si próprio</b>	<b>O indivíduo</b>	<b>Reflexão</b>	<b>Autoconsciência</b>

O aprendizado acontece através da experiência e passa por quatro estágios. O primeiro é a experiência concreta e solicita a participação o sujeito em uma experiência cultural e ele descobre o como participar. No segundo estágio, há a observação reflexiva, na qual o sujeito descreve o que experimenta e descobre sobre a cultura. A terceira fase é a conceitualização abstrata. Nela, o sujeito teoriza a respeito do que experimenta e interpreta, adquirindo o conhecimento do porquê. No quarto período, ocorre a experimentação ativa, na qual o sujeito está pronto para ter nova experiência cultural e responder de acordo com suas estratégias e conhecimento de si próprio.

Conforme Fantini (2005), a competência comunicativa intercultural apresenta três dimensões. Essas se referem à habilidade de desenvolver e manter relacionamentos, à habilidade de comunicar eficazmente e à habilidade de atingir um acordo para obter cooperação com outros. Além dessas, existem as dimensões de construto, que são a conscientização, atitudes, habilidades, saber e proficiência. Dessa forma, para desenvolver a competência comunicativa intercultural, o aprendiz precisa adquirir habilidades necessárias para saber sobre a cultura para que possa desenvolver atitudes positivas e, finalmente, ter uma conscientização de si próprio e da sua cultura.

Segundo Moura (2017), “a diversidade linguística presente nas salas de aula é avaliada, na grande maioria das vezes, de forma negativa pelos professores, e o encontro das diversas variantes linguísticas na escola não se dá de modo que se promova o enriquecimento”. Contudo, a língua é o local na qual transitam as normas vernáculas e as cultas em termos de adequação do registro às mais diversas situações sócio-comunicativas. Assim, vai acabar ocorrendo uma interpenetração entre essas normas. Com isso, não se pode mencionar a superioridade de certos usos linguísticos em detrimento de outros. Cardoso (1992, p. 127) destaca que esse encontro ocorre “[...] como forma de esmagamento das individualidades e das regionalidades ou, até mesmo, de opressão social”.

Nesse contexto, ganha evidência a Abordagem Intercultural, proposta por Mendes (2004). Essa abordagem centra-se na concepção de língua como algo além da forma, algo que funciona como um instrumento de diálogos entre mundos culturais diferentes. Com ela, a autora pretende que

[...] professores e profissionais da linguagem possam modificar ou adaptar a sua prática no sentido de incorporar a língua como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo. (MENDES, 2004, p. 137).

Assim, para trabalhar a abordagem intercultural, o professor precisa desenvolver a competência sociocultural e a competência social. A primeira pressupõe que o aprendiz deverá ter certo grau de familiaridade com o contexto sociocultural no qual a L2 está inserida. A segunda destaca a vontade e a habilidade de interagir com os outros, envolvendo assim a motivação, a atitude, a autoconfiança, a empatia e a habilidade de lidar com situações sociais do aprendiz.

## 3 Gêneros escritos

As pesquisas com as produções de gêneros textuais é uma área interdisciplinar de forma indispensável atualmente, integrando a produção pedagógica para um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Podemos ressaltar ainda, o posicionamento defendido por Bakhtin (1979, p. 69) “que aponta os gêneros textuais como esquema de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal”.

Como afirmou Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Esse fato permite dizer que os gêneros textuais, em determinados contextos, operam como formas de legitimação discursivas numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.

O aluno deve fazer o papel de agente da sua aprendizagem. Com essa ação, é ele que vai construir o seu conhecimento. Bazerman (2006, p.9) afirma que é no ensino que é posto o conhecimento a serviço da sociedade. Dessa maneira, o trabalho com gênero direciona o aprendiz na construção do seu conhecimento. Gênero é um meio de agência e não deve ser ensinado de forma separada da ação e das situações de motivadoras. Assim como as ações estão sempre modificando, os gêneros também mudam, já que eles estão interligados.

A escrita, segundo Bazerman (2006, p.11), apresenta agência. Ela não existiria, se não houvesse pessoas para fazê-la ocorrer. Quando a pessoa escreve para cumprir um trabalho profissional, ela está atuando como agente para progredir o trabalho da sua profissão. Em algumas situações, as escolas tiram os alunos das atividades da vida cotidiana para ensinar atividades mecânicas. O papel do aluno passa, assim, ser o de copiar e memorizar.

Toda discussão sobre o ensino da escrita com base na imitação e forma apresenta grande possibilidade de esconder a agência. Uma visão social da escrita, todavia, pode desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não só são formas textuais, mas também forma de vida e de ação. A abordagem social de gênero transforma-o em ação social e, dessa maneira, em uma ferramenta da sua agência. Assim, Bazerman (2006, p.21) comenta que à proporção que os alunos aprendem que sua escrita pode levar significados e intenções para outras pessoas que não o conhecem pessoalmente, eles apresentam mais atenção no mundo de interação criado dentro do texto.

O aluno, desse modo, passa a ser o agente da sua aprendizagem de produção de gêneros escritos. A aula de língua portuguesa passa a ter o ensino prático da língua portuguesa e desenvolver o pensamento crítico do aprendiz. Quando o professor trabalha gênero em sala de aula, aluno passa a construir o seu conhecimento e não a copiar o que lhe é passado. Os gêneros são uma ferramenta para desvendar o conhecimento prévio do aluno, a sua experiência na sociedade e o seu desenvolvimento enquanto agente na construção do seu saber.

Segundo Bazerman (2006, p. 23), os gêneros são os ambientes onde o sentido é construído. Eles moldam o pensamento formado e as comunicações realizadas na interação. O gênero é a realização concreta de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. A análise do gênero desempenha um papel importante na análise sobre as bases comunicativas da ordem social. Com um gênero, como um editorial de jornal, utiliza-se não só o modelo de um tema oportuno, mas também o papel do jornalismo e a influência de seus leitores.

Ademais, o gênero faz com que o aluno busque os recursos que ele traz consigo e mostre a sua formação, sua experiência na sociedade e o seu conhecimento de mundo. Assim, a escolha do gênero a ser utilizado em sala de aula vai depender de uma negociação entre a instituição, o aluno e o professor. Sem a motivação do aprendiz, pouco ocorre numa aula de produção escrita. Então, o educador tem que planejar sua aula, observando o que motiva o seu educando.

Conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 8), o texto na sala de aula, como um ensino processual em leitura e em escrita, provoca o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna. Deixa de enfatizar um ensino normativo, com base na análise da língua e da gramática, e passa a ser um ensino processual, com valorização do ensino da leitura e da escrita. Nesse contexto, realiza-se um estudo gramatical relacionadas com esses usos textuais. Essa mudança influenciou os programas e propostas curriculares oficiais brasileiros de 1997/1998, com sua incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Ao desenvolver uma atividade, baseada em gênero, o professor tem que explicar para o seu aluno o tema, o leitor e o propósito do gênero escolhido. Schneuwly e Dolz (2010, p. 20) mencionam que o gênero é um instrumento. Existem dois pólos: de um lado o sujeito e, de outro, o objeto sobre o qual ele age. O instrumento encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto na qual ele age. Para se tornar mediador, precisa ser apropriado pelo sujeito. Existe a escolha de um gênero, em função de uma situação definida pela finalidade, pelos destinatários e pelo conteúdo. Há, assim, a elaboração de um embasamento de orientação para uma ação discursiva.

Bakhtin (2010, p. 283) faz a distinção gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros secundários se formam em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa, mais evoluída e, principalmente, escrita. Podem ser definidas as seguintes dimensões para os gêneros primários: trocas, interação, com nenhum ou pouco controle da ação metalinguística. Para os gêneros secundários, podem-se conceituar as seguintes particularidades: modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado; modos de desdobramento do gênero; produção de linguagem que não funciona mais de forma imediata.

O professor conduz o aprendiz a ter domínio dos gêneros secundários. Segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 40), o desenvolvimento da autonomia do aprendiz é consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. No ensino de português como língua estrangeira, é essencial que o educador desenvolva a autonomia do seu aluno, para que este possa construir o seu conhecimento com independência. Aprender uma língua é aprender a se comunicar. Assim, o professor deve desenvolver os seguintes funcionamentos comunicativos aos alunos: prepará-los para dominar a língua em diversas situações, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala.

Os gêneros, conforme Schneuwly e Dolz (2010, p. 44), funcionam como um instrumento para agir em situações de linguagem. Todo gênero deve apresentar conteúdo, estrutura (comunicativa) e configurações específicas das unidades de linguagem. Eles são referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem. A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no local situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse ambiente, são produzidas as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, conduzindo à construção das práticas de linguagem.

Muitas vezes, os gêneros escolares utilizados são considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Quando o professor pede ao aluno para fazer uma narração, uma argumentação e/ou uma descrição, a atividade fica descontextualizada, porque ele não utilizou textos autênticos, nem explicou muito bem o propósito e nem falou quem será o destinatário dessa atividade. O aprendiz, muitas vezes, não consegue progredir nas aulas de língua portuguesa, porque as atividades não são bem planejadas. Schneuwly e Dolz (2010, p. 66) declaram que a escola é o lugar autêntico de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção de textos. Nessa situação, o aluno aprende a escrever, escrevendo, numa progressão que é vista como naturalmente.

Bakhtin (2010, p. 283) destaca

A vontade discursiva do late se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da

comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva dos falantes, com toda individualidade e subjetividade, é seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (Bakhtin, 2010, p. 283)

No procedimento de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o professor pode organizar o seu trabalho ao definir o sistema de gêneros envolvidos nesse processo. Quando o professor trabalha a produção escrita relacionada com os gêneros textuais, os alunos apresentam mais motivação para escrever. A produção escrita do aluno, desse modo, fica muito bem elaborada. Assim, ao se trabalhar a leitura associada à escrita e ao se utilizar um gênero textual para essa produção escrita, o aluno desenvolve a aprendizagem da produção escrita com autonomia.

## 4 Habilidade da leitura

Encontram-se diferentes formas para uma melhor maneira de trabalhar com o desenvolvimento das habilidades em leitura, sobretudo com as questões teóricas e com as questões prática, na tentativa de apresentar a questão teórica como fundamento necessário para uma prática bem informada. Como sabemos o processo de ler é um exercício complexo e, como em outras tarefas cognitivas é essencial levar em conta alguns fatores, como por exemplo: percepção, atenção e memória.

A pesquisadora Kleiman (2008) propõe observamos algumas manifestações da complexidade de leitura que um leitor proficiente faz quando lê que são elas:

- i. O leitor proficiente lê rapidamente- mais ou menos 200 palavras por minuto;
- ii. O leitor adulto proficiente lê sem movimentos labiais perceptíveis, isto é, sem subvocalização. Não há evidências incontestáveis que não haja algum tipo de vocalização interna, ainda que imperceptível quando lemos;
- iii. Na leitura em voz alta, percebe-se uma distância entre a velocidade da voz e a do olho sendo este mais rápido, as experiências mostram que se retirarmos o texto durante uma leitura em voz alta o leitor continuará lendo;
- iv. Por volta dos 10 anos, ou após os 4 anos de escolarização, o aluno que é bom leitor já apresenta todas as características do comportamento observável do leitor proficiente, com apenas diferenças quantitativas.

Ainda de acordo com Kleiman (2008) há um entrave muito grande que os professores enfrentam em sala de aula para a caracterização desses princípios em prática. Dessa maneira, a uma incoerência em relação à leitura enquanto um processo cognitivo e, é também observável enquanto uma atividade entre sujeito, leitor e autor.

Segundo Kleiman (2008) alguns professores adotam enfoques interacionistas para o ensino da língua oral e escrita. Mas a autora alerta que, a explicitação dos fundamentos linguísticos, sociais e pedagógicos desses enfoques, é muitas vezes uma tarefa que o professor acaba não exercendo.

## 5 Análise dos dados

Antes de apresentamos os textos produzidos, esclarecemos que o nosso trabalho foi realizado, no período de janeiro a junho de 2017, com uma aluna hispano-falante, que chegou ao Brasil em outubro de 2016 e, que antes não teve a oportunidade de ler ou escrever textos em português. Dessa forma, os textos a seguir apresentam alguns problemas

de adequação gramatical e lexical, mas o nosso objetivo, com essa tarefa, era fazer com que ela desenvolvesse a habilidade da produção escrita com efeito de sentido. Além disso, pretendeu-se também analisar a relevância de uma tarefa de produção escrita atrelada a habilidade de leitura.

Para que pudéssemos realizar um trabalho proveitoso, escolhemos duas histórias da literatura infanto-juvenil, que foram elas: o Patinho Feio e Pinóquio. Nossas aulas sempre ocorreram com leituras para que a participante do projeto percebesse as características peculiares da nossa Língua Portuguesa.

Solicitamos que a estudante realizasse uma leitura desses clássicos da literatura e, posteriormente, relatasse o que havia compreendido de ambos os textos. Após a apresentação oral, sugerimos que ela escrevesse um pequeno resumo, para que pudéssemos avaliar a aprendizagem da habilidade de produção escrita a partir dessas leituras.

## **TEXTO I**

### *O Patinho*

*A história conta como dona Pata teve vários ovos, um era muito maior que os outros, dele saio um pato maior que todos, diferente a os demais patinhos e também era feio. Sempre faziam piada dele seus irmãos, então ele foi embora. Fico em vários lugares e sempre recebeu piadas e risos de os bichos que encontrou em seu caminho, por isso ele terminava saindo de ali, conheceu a uma avó, ela era boa e queria ficar com ele cuidalo e dar le amor, mas ele desconfiou e novamente fugiu.*

*Chegou a um lago olhou a agua e percebeu que já não era o patinho, agora era um cisne, em esse lago morava uma família de cisnes, eles o chamaram e ele morou com eles para sempre. O patinho feio só se sentiu feliz ao encontrar sua família.*

*Aluna A.*

No texto I, a estudante ainda apresenta em sua escrita a construção gramatical do espanhol. Mas levando em competência interacional do texto escrito, poderíamos notar que o leitor desse texto faria uma ponte perfeitamente a história do Patinho Feio.

## **TEXTO II**

### *Pinóquio*

*Esta história conta como o marceneiro Gepeto com uma madeira mágica fez um boneco que chamou Pinóquio. Ele parece com um menino de verdade fala, corre e pensa. Gepeto o queria como filho e o mandou a escola a estudar. Quando Pinóquio estava a caminho a escola se topo com o circo, ele queria assistir ao espetáculo delas a marionete do circo, o dono do circo convidou o Pinóquio a trabalhar no show. Quando Pinóquio estava a voltar para casa com o dinheiro que ganho com seu trabalho, ele encontra com unos malandros que o roubaram. Pinóquio fica com vergonha de contar ao seu pai que não havia ido a escola e decidiu não voltar a casa. Gepeto saio a busca-lo e foi engolido por uma baleia. Pinóquio sabia e foi recatá-lo.*

*Ele conseguiu que a mesma baleia que o engolindo e encontrou-se com Gepeto, para escapar fizeram cócegas na língua da baleia, ela espirrou. Eles voltaram para casa. Pinóquio chorando disse: desculpa pai, desde agora sempre serei um bom filho. Logo depois delas sinceras palavras de Pinóquio, ele tornou-se um menino de verdade de carne e osso.*

*Pinóquio e Gepeto viverão felizes para sempre.*

*Aluna A.*

No texto II, notamos um avanço da estudante em relação à habilidade de escrita. Ressaltamos que a aprendizagem de uma língua abrange a capacidade de compor frases que façam sentido, ao serem aplicadas no cotidiano. Este é um ponto importante para a comunicação interacionista. Diante disso, podemos evidenciar que a estudante já está conseguindo cumprir o papel de comunicação.

# Breves Considerações Finais

Uma pesquisa como essa é relevante, porque aprimora a formação docente. É necessário que um ensino esteja voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita com ênfase na abordagem comunicativa e na abordagem intercultural. É relevante também que haja, no ensino de língua uma avaliação comunicativa, uma vez que ela é direcionada para o desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Na aula de língua, não se deve abordar apenas a competência linguística, mas também a competência sociocultural e a estratégica. Desse modo, o ensino passa a estar mais relacionado com a aprendizagem do aluno por dar mais ênfase à comunicação e ao desenvolvimento do senso crítico do aprendiz.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikahillovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikahillovitch. (1979). **Esthétique de la creation verbale**. Paris, Gallimard, 1984.

BAZERMAN, Charles. Judith Chamblis Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras), Judith Chamblis Hoffnagel (tradução). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, J. P. Activité langagière, texts e discours. **Pour un interactionisme socio-discursif**. Paris: Delachaus e Niestlé, 1999.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M.(Org.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade**. In: \_\_\_\_\_. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CARDOSO, Suzana Alice. (1992). Diversidade e ensino do português (reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua materna no 1º grau). In: **ESTUDOS: lingüísticos e literários**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, n. 14, dezembro. p. 127-140.

FANTINI, A. E. A. **Central Concern: Developing Intercultural Competence**. Adaptado em parte do Report by the "Intercultural Communicative Competence Task Force", World Learning, Brattleboro, 1994. Revisado em 2000. Disponível em: <http://www.site.edu/publications/docs/competence.pdf>. Acesso em: 01/06/2005.

HYMES, D. H.. **On communicative competence**. In: DURANTI, Alessandro (Ed.). **Linguistic anthropology: A reader**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2001.

KLEIMAN, ngela. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MENDES, Edleise. (2004). **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP/SP. São Paulo.

MORAN, Patrick. **Teaching culture: perspectives in practice**. Massachusets: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.

MOURA, Valeska Oliveira. **ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E**

**FORMAÇÃO**

**DOCENTE.**

Disponível

em:

<http://www.inventario.ufba.br/09/ENSINO-APRENDIZAGEM%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2017.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. Tese de doutorado: Salvador, 2007.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **A abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra, SANTOS, Percília (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SOUZA, Iracema Luiza de Souza. **A Cultura Brasileira no Ensino de Português para Estrangeiros**. Salvador, 2004. Texto fotocopiado.

STERN, H. H. **Fundamental concepts in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.

Autor - recém-graduado em Letras Vernáculas. Integrante do projeto de extensão – Curso de Português para Estrangeiros com preparação para o CELPE/BRAS e Curso de formação docente com ênfase em PLE/CELPE-BRAS.

Co-autor 1 - Doutor em Letras e Linguística. Coordenador do Projeto de Extensão – Curso de Português para Estrangeiros com preparação para o CELPE/BRAS e Curso de formação docente com ênfase em PLE/CELPE-BRAS (UFS).

Co-autor 2 - Doutorado em andamento em Letras e Linguística, no campo de pesquisa Dialetologia, na Universidade Federal da Bahia.