

O discurso docente em língua inglesa e a promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral discente

Lisiane Ott Schulz*
Universidade de Caxias do Sul
Caxias do Sul, RS, BR

Tânia Maris de Azevedo**
Universidade de Caxias do Sul
Caxias do Sul, RS, BR

Resumo

O presente artigo traz os resultados de uma pesquisa que teve como finalidade verificar o grau de êxito da compreensão do discurso oral docente de aprendizes de língua inglesa de nível de proficiência B2, conforme classificação sugerida pelo *Quadro Comum Europeu*. Também objetivou identificar as percepções de docentes e discentes de como deve ser a enunciação oral do professor para que haja promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão dos aprendizes. O propósito deste estudo foi o de comparar a percepção dos dois grupos, bem como contrastar essas opiniões com o grau de êxito da compreensão e com a finalidade didática do discurso docente. A análise e a discussão dos dados foram realizadas sob a luz da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, da teoria enunciativa de Benveniste e do conceito de *aprendizagem significativa* de Ausubel.

Palavras-chave: Linguagem; Ensino; Aprendizagem; Língua Estrangeira; Compreensão Oral

English teachers' discourse and the effective promotion of students' listening skill

Abstract

This article shows the results of a study that aimed at verifying how much B2 proficiency level students, according to the *Common European Framework of Reference*, understand their teachers' speech. It also aimed at identifying teachers' and students' perceptions on how speech should be delivered so that learners at this level can significantly improve their listening skill. The goal of this study was to compare the two groups' perceptions and contrast them to the degree of student comprehension as well as to the pedagogic function of the teacher's speech. The resulting data were analyzed based on Vygotsky's sociointeractionism, Benveniste's theory and Ausubel's *meaningful learning* concept.

Key-words: Language; Teaching; Learning; Foreign Language; Listening Skill

* Lisiane Ott Schulz é doutoranda em Letras - UCS-UNIRITTER. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2012). Portadora de Diploma de Bacharel em Letras com habilitação em Tradução (1988) e complementação pedagógica (1991) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, trabalha com elaboração de material didático.

** Tânia Maris de Azevedo possui graduação em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestrado em Letras - Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Letras - Linguística Aplicada, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Desenvolveu estágio de pós-doutoramento em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora do corpo permanente do Mestrado em Educação, do Doutorado em Letras e do Curso de Letras-Licenciatura, da Universidade de Caxias do Sul.



1. Contexto de investigação

A pesquisa intitulada “Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção do aluno”¹ teve como objetivo verificar o grau de êxito da compreensão do discurso oral docente de alunos matriculados em curso de língua inglesa destinado a aprendizes de nível de proficiência B2,² conforme classificação sugerida pelo *Quadro Comum Europeu*³ (2001). Também objetivou identificar as percepções de professores e alunos acerca de como deve ser a enunciação oral docente para a efetiva promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral dos aprendizes desse nível. A finalidade disso foi, a partir dos dados coletados, realizar uma análise contrastiva entre as opiniões dos dois grupos de participantes e destas com o grau de compreensão do discurso do professor pelos alunos, a fim de verificar até que ponto aquilo que acreditam e percebem se efetiva na compreensão dos próprios alunos.

Várias foram as motivações que nos levaram a realizar esse estudo. Dentre elas, podemos destacar nossa percepção, ao longo de mais de vinte anos de atuação, de que muitos alunos de nível de proficiência B2 pareciam demonstrar dificuldade significativa para compreender arquivos de áudio que acompanhavam o material didático destinado a esse nível ou, ainda, outros áudios oriundos de material autêntico, tais como segmentos de filmes, reportagens, entrevistas, comerciais e letras de música. No entanto, isso parecia não ocorrer quando se tratava de compreender a fala do professor.

Nossa percepção nos fez crer que os professores de língua inglesa, quando em interação com aprendizes de níveis de proficiência intermediária ou superior (B ou C, de acordo com o *Quadro Comum Europeu*), empregam uma fala que não promove de forma significativa a promoção da habilidade de compreensão oral desses aprendizes. Foi essa crença o gatilho para nossa pesquisa.

Segundo assevera Silva (2005, p. 160), “os estudos das crenças são [...] o ponto de partida para as teorizações, ou seja, é uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores de línguas”.

Também reconhecemos que as crenças ou as percepções do pesquisador podem servir de base para a construção do conhecimento científico. Por isso, a fim de viabilizar nossa investigação, partimos do seguinte pressuposto: a maioria dos professores e alunos de língua inglesa de nível B2 acredita que a enunciação oral do professor deva ser apresentada de forma a facilitar a compreensão do aprendiz e que isso promove o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral por parte deste último.

Considerando que o ensino formal ainda é, para a maioria dos brasileiros, o principal contexto para a aprendizagem da língua inglesa, acreditamos justificar nosso interesse em investigar a enunciação oral docente, pois, de acordo com Benveniste, a enunciação “exige um trabalho dos sujeitos que visam, respectivamente, à expressão e à compreensão de uma ideia relativa a ambos e à situação em que se inserem” (FLORES et al., 2009, p. 102).

A fim de refutar ou confirmar nosso pressuposto, realizamos a investigação. Para sustentar a análise e discussão dos dados da pesquisa, recorreremos ao conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky (2007, 2008) além da perspectiva enunciativa de Benveniste (2005, 2006) e do conceito de *aprendizagem significativa* de Ausubel (2003). Também apoiam a investigação os descritores de proficiência referentes à habilidade de compreensão oral sugeridos no *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001).

2. Alicerces teóricos

Iniciamos a apresentação do aporte teórico por nós escolhido com algumas considerações acerca da teoria de Lev Semenovitch Vygotsky (2007) sobre o desenvolvimento cognitivo humano. Segundo esse pensador, as formas mais complexas do pensamento se desenvolvem na e pela interação com o outro por meio da linguagem. Embora defenda que a linguagem e o pensamento têm origens diferentes, Vygotsky (2007, 2008) assevera que ambos estão relacionados. Para ele, “a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (VIGOTSKI, 2007, p. 9).

De forma a justificar a ideia de que o desenvolvimento cognitivo e linguístico não seguem trajetórias paralelas, tanto em termos filogenéticos quanto ontogenéticos, Vygotsky, no livro *Pensamento e Linguagem* (2008), recorre a estudos realizados por Koehler, Yerkes e outros com macacos antropoides e conclui que esses animais, embora se assemelhem ao homem em muitos aspectos, não conseguem produzir discurso como o faz o ser humano. A razão disso é que os antropoides não têm a capacidade de operar com signos e imagens, isto é, não possuem ideação.

Os antropoides são capazes de realizar diversas ações tais como utilizar instrumentos e até mesmo ampliar a extensão destes de modo a alcançar um alimento. Entretanto, só conseguem realizar essas ações quando todos os elementos da situação estão dentro de seu campo visual, pois, nesses casos, não há necessidade de planejamento ou memorização. Já o homem, por ser capaz de produzir e compreender a linguagem, liberta-se da necessidade de agir dentro de um campo perceptivo.

Embora seja possível encontrar “linguagem” em alguns primatas, essas expressões fonéticas por eles produzidas são apenas manifestações afetivas diretamente vinculadas à situação em que se encontram. A reação vocal dos gorilas e chimpanzés não está relacionada ao raciocínio, ao pensamento lógico, mas às emoções. A conclusão a que chegou Vygotsky (2007, 2008), por meio de suas pesquisas, é a de que a inter-relação das operações intelectuais com a linguagem só existe no ser humano.

Vygotsky corrobora Buehler ao defender que, antes do desenvolvimento da linguagem, a criança comporta-se de forma semelhante aos antropoides, ou seja, o papel da fala é para elas o de descarregar emoções e estabelecer contatos sociais. Posteriormente, contudo, por volta dos dois anos de idade, “a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (VIGOTSKI, 2008, p. 53). Nesse momento de convergência, “o pensamento torna-se verbal e a fala racional” (VIGOTSKI, 2008, p. 54). A linguagem, a partir de então, passa a determinar o desenvolvimento cognitivo e a servir de instrumento de controle do comportamento individual. A natureza do desenvolvimento cognitivo humano, que é inicialmente biológico, e não

verbal, passa a ser sociocultural. Antes desse momento, no entanto, existe na criança pequena um “estágio pré-intelectual” no desenvolvimento da fala e um “estágio pré-linguístico” de desenvolvimento do pensamento.

Uma vez que o desenvolvimento intelectual do ser humano, conforme defende Vygotsky, está vinculado à linguagem e à socialização, este pode ser impulsionado pela aprendizagem. Para tornar claro esse pressuposto, Vygotsky (2007) cria o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* ou *Potencial* e estabelece dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial ou proximal. Conforme explica Schulz (2012),

O primeiro nível é sempre retrospectivo, ou seja, refere-se ao desenvolvimento mental já consolidado pelo indivíduo. Sendo assim, esse nível indica aquilo que o indivíduo é capaz de realizar de forma autônoma. O segundo nível aponta para o futuro e designa a capacidade que o indivíduo tem de desempenhar tarefas ou solucionar problemas sob orientação ou com a colaboração de um parceiro mais competente ou mais experiente. A ZDP é a distância entre o NDR e o NDP. (SCHULZ, 2012, p. 25-26)

Pelo exposto, fica fácil compreender o quanto Vygotsky valoriza o papel da educação e do professor para o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com esse pensador, um professor ou qualquer pessoa mais experiente ou mais competente pode influenciar no curso do desenvolvimento cognitivo de um aprendiz e impulsionar esse processo, pois é na interação com esse outro que o aprendiz se desenvolve para além do que já é capaz, permitindo que aquilo que estava na ZDP torne-se desenvolvimento real. Nas palavras de Vygotsky, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”⁴ (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Desde o viés sociointeracionista ou sociocultural, o desenvolvimento de uma língua, materna, segunda ou estrangeira, é também um processo que ocorre na e pela interação social. Um indivíduo desenvolve suas habilidades linguístico-discursivas de acordo com as atividades que realiza no mundo social e os desafios que precisa enfrentar.

Outro estudioso que valoriza a necessidade de que haja desafios para que a aprendizagem seja promovida

de forma eficaz é David Ausubel. Por um viés cognitivista, esse médico psiquiatra procura explicar o processo de aprendizagem.

No início da década de 1960, Ausubel propõe, na monografia *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*,⁵ a Teoria da Aprendizagem Significativa. Nessa obra, o autor critica o uso indiscriminado da aprendizagem mecânica ou por memorização nas escolas, defendida pelos behavioristas. Segundo Ausubel (2003), o grau de retenção dessa aprendizagem é muito baixo e só é recomendada quando não existem conceitos ou proposições na estrutura cognitiva do aprendiz que permitem ancorar o novo. Nesse caso, as novas informações são armazenadas de forma arbitrária, literal e não substantiva, pois o novo não tem onde se apoiar ou com o que se relacionar – não há subsunçores⁶ relevantes e, por isso, esse novo é distribuído de forma aleatória. Embora a aprendizagem mecânica seja muitas vezes necessária, ela geralmente é de “duração, utilidade e significado transitório” (AUSUBEL, 2003, p. XII), ou seja, facilmente esquecida. Moreira explica que

[...] quando um indivíduo adquire informações em uma área de conhecimento completamente nova para ele (...), a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. (MOREIRA, 1999, p. 153).

Desse modo, a aprendizagem mecânica e a significativa não constituem uma dicotomia, mas extremos de um contínuo (MOREIRA, 1999). Porém, o que muitas vezes ocorre na escola é uma valorização do extremo próximo à aprendizagem mecânica.

Um dos principais conceitos da teoria de Ausubel (1963) é o de *aprendizagem significativa*, originalmente chamada de *aprendizagem verbal significativa*. Ao explicar esse conceito, o estudioso enfatiza que grande parte da aprendizagem ocorre de forma receptiva. Sendo assim, o fator cognitivo de maior relevância na aprendizagem de um sujeito é aquilo que ele já conhece sobre o que vai aprender. Quando existe na estrutura cognitiva do aprendiz algo, mesmo que rudimentar, com o

qual o novo pode se relacionar, de maneira não arbitrária e substantiva, a aprendizagem significativa ocorre. Aprender de forma significativa significa, portanto, organizar e integrar material novo à estrutura cognitiva existente de forma que os conceitos, proposições e informações já existentes – que servem de subsunçores – sejam modificados e tornem-se mais elaborados.

Moreira explica que a aprendizagem mecânica e a significativa não constituem uma dicotomia, mas extremos de um contínuo (MOREIRA, 1999). O que é criticado por Ausubel é a valorização, muitas vezes excessiva, da aprendizagem mecânica. Isso ocorre, por exemplo, quando os professores propõem tarefas ou questões de provas que exigem apenas reprodução de conteúdo memorizado. Essa memorização pode garantir boas notas, mas não a aprendizagem, uma vez que, após reproduzir a informação de que necessita, o aluno tende a esquecer o conteúdo já que não há esteio para esse novo em sua estrutura cognitiva.

Uma forma de proporcionar aprendizagens significativas, segundo Ausubel (2003), é utilizar *organizadores avançados*, um recurso pedagógico que permite preencher o hiato entre o que o aprendiz já conhece e o que ele precisa conhecer antes de aprender o novo de forma significativa. Esses organizadores servem como uma ponte cognitiva entre conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva e o novo conhecimento; permitem trazer à tona os subsunçores que serão necessários ou modificam-nos de forma a poder ancorar e possibilitar a retenção do novo.

Em se tratando da língua estrangeira e, mais especificamente, da promoção da habilidade de compreensão oral do aprendiz, podemos considerar o discurso do professor como *material potencialmente significativo*, nas palavras de Ausubel (2003), capaz de promover a aprendizagem, desde que esse discurso contenha o novo. No caso de um aprendiz não compreender um discurso por não ter conhecimento suficiente do assunto, do léxico ou das estruturas sintáticas da língua estrangeira, o professor pode auxiliá-lo com técnicas que permitam antecipar as ideias passíveis de serem abordadas quando da discussão de determinado tema, bem como o vocabulário e as estruturas sintáticas mais comuns e pertinentes a tal

assunto. Dessa forma, o que foi antecipado servirá de âncora para o que é novo.

Para que a aprendizagem, em qualquer área do conhecimento, seja de fato significativa é preciso que o sujeito cognoscente consiga atribuir sentido ao discurso produzido por outros, quer na forma escrita ou oralmente. A teoria enunciativa de Benveniste (2006), que passamos a abordar agora, nos mostra como o sentido dos enunciados se constitui.

Em *O aparelho formal da enunciação*, artigo escrito em 1970, Benveniste (2006, p. 82) define *enunciação* como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Para o linguista, a língua é apenas possibilidade de língua antes de se transformar em enunciado.

De modo a converter a língua em discurso, o locutor precisa primeiramente apropriar-se do aparelho formal, para, então, utilizar a língua e enunciar “sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 2006, p. 84). Nesse ato individual, o locutor instaura o interlocutor, o espaço e o tempo em seu discurso; sua presença na enunciação “faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno”. Logo, é o locutor a fonte do sentido.

Na enunciação, o locutor é o parâmetro de referência. No sistema da língua, os signos estão sempre disponíveis, mas, antes do uso, são apenas “signos ‘vazios’, não referenciais com relação à ‘realidade’ (BENVENISTE, 2005, p. 280). Só na enunciação é possível encontrar seu referente. É por isso que o sentido só se define na enunciação.

Conforme insiste Benveniste, no sistema da língua, um signo não tem referência. Ele é, contudo, “dotado de significação na comunidade daqueles que fazem uso de uma língua” (BENVENISTE, 2006, p. 227) “já que o signo, unidade bilateral por natureza, se apresenta por sua vez como significante e como significado” (*op.cit.*, p. 225).

Entretanto, para que seja significativo, um signo precisa ser distintivo, ou seja, ele precisa estar em relação com outros signos dentro do sistema da língua. Nas palavras de Benveniste, “cada signo entra numa rede de relações e de oposições com os outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua”

(BENVENISTE, 2006, p. 227). Já o sentido, ele só se realiza quando o signo se relaciona com outros signos não apenas de forma paradigmática, mas também e especialmente de forma sintagmática, na enunciação. Segundo esclarece Benveniste, “o sentido da frase⁷ é de fato a *idéia* que ela exprime; esse sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras” (BENVENISTE, 2006, p. 230).

Ao propor a noção de aparelho formal, Benveniste sugere que esse aparelho é, ao mesmo tempo, universal, posto que é inerente a todas as línguas e específico, porque cada língua tem o seu aparelho e este é, para o locutor, sempre único a cada instância de uso. Dito de outra forma, a língua, entendida como um sistema, comporta em sua estrutura um aparelho que permite que um locutor atualize esta língua. “O aparelho (indicadores de subjetividade, tempos, modos, etc.) como tal pertence à língua, mas seu uso é dependente da enunciação” (FLORES et. al., 2008, p. 22). Portanto, a existência do sujeito está condicionada à atualização da língua. É somente na enunciação que o homem toma consciência de si, marcando-se, e dos outros, marcando-os.

Benveniste conclui, a partir disso, que a linguagem não é um instrumento, pois o homem não a fabricou. Pelo contrário, “a linguagem está na natureza do homem”; ela “ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285). A subjetividade e a intersubjetividade são, portanto, constitutivas da linguagem. É essa condição “a única que torna possível a comunicação linguística” (BENVENISTE, 2005, p. 293).

Apresentada a fundamentação teórica de nossa pesquisa, passamos a esclarecer o método por nós escolhido para a realização do estudo.

3. Método da pesquisa

Os sujeitos participantes da investigação foram alunos que, no momento da coleta de dados, estavam regularmente matriculados em turmas de inglês destinadas a aprendizes de nível de proficiência B2 no Programa de Línguas Estrangeiras (PLE), da Universidade de Caxias do Sul. Na seleção das turmas, foram respei-

tados os critérios de avaliação do PLE, uma vez que esse Programa utilizava o QCE como referência na elaboração de sua grade curricular e na classificação dos alunos quanto ao nível de proficiência. Os alunos convidados a participar da investigação pertenciam a dois grupos distintos, num total de 20 alunos.

Também colaboraram com a pesquisa seis professores, três que estavam atuando e três que já haviam atuado no referido nível. Além desses seis professores, um docente que também estava atuando com alunos de nível de proficiência B2 aceitou fazer a gravação de seu discurso sob o tema *O que caracteriza um bom professor de línguas estrangeiras*. O discurso foi proferido em língua inglesa, durante o período de aula e com interlocutores reais, nesse caso os aprendizes de nível de proficiência B2. Esses interlocutores não participaram diretamente da pesquisa; foram apenas os interlocutores do professor que definiu o objetivo, não aquele da pesquisa, de proferir tal discurso e quais atividades seriam propostas na sequência.

A partir da transcrição do discurso gravado, foi elaborado um questionário de verificação da compreensão oral discente. Questões, acompanhadas de alternativas de múltipla escolha, foram apresentadas nesse primeiro questionário, que foi redigido em língua portuguesa para evitar que os alunos deixassem de responder às perguntas por não terem compreendido o idioma.

Na segunda etapa, alunos de outros dois grupos do mesmo nível de proficiência foram convidados a ouvir o discurso gravado em áudio e a responder ao questionário de verificação da compreensão. A audição foi feita em laboratório adequadamente equipado para tal fim. Visto ser o objetivo da pesquisa o de investigar a compreensão oral do aluno a partir da simulação de uma situação real de uso da língua em sala de aula, os alunos realizaram a audição individualmente e uma única vez.

Na terceira etapa, foi solicitado aos alunos participantes (não aqueles que ouviram o discurso diretamente do professor) e a seis professores (não incluindo o que teve seu discurso gravado) que respondessem a um questionário sobre suas percepções acerca de como deve ser a enunciação oral docente para a efetiva

promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão também oral do aluno.

O questionário abordou cinco aspectos da enunciação oral do professor: *velocidade de fala, uso de léxico não familiar aos alunos, uso de estruturas sintáticas não familiares aos alunos, uso de língua materna e entonação*. Cada uma das cinco perguntas propostas foram acompanhadas de alternativas de múltipla escolha e de espaço para a justificativa da escolha. Acrescentamos ainda uma sexta pergunta aberta, questionando os participantes sobre como acreditam que deva ser a enunciação oral do professor a fim de contribuir com o desenvolvimento efetivo da habilidade de compreensão oral do aprendiz.

As respostas das questões de múltipla escolha foram tratadas e as justificativas, assim como a resposta para a questão aberta, agrupadas em cinco categorias de análise criadas *a posteriori*, conforme a incidência e a recorrência de ideias.

A fim de respeitar os limites e principalmente os objetivos da pesquisa, apenas a compreensão oral de um discurso não colaborativo foi investigada, isto é, aquele em que não há diálogo explícito entre locutor e interlocutor (ouvinte). Tal situação pode ser comparada àquelas em que, em situação didática, o aprendiz é solicitado a ouvir textos de diversos gêneros discursivos oriundos de arquivos de áudio ou, ainda, àquelas em que um candidato se submete a exame de proficiência na língua estrangeira.

Uma vez que nossa intenção foi a de investigar a compreensão linguística dos alunos exclusivamente, optamos por não disponibilizar imagens gravadas de informações visuais, pois julgamos que poderiam interferir, quer facilitando, quer dificultando a compreensão.

4. Análise dos dados

Implementada a pesquisa, os dados coletados na primeira etapa revelaram, conforme mostra a Tabela 1 abaixo, que a média de êxito na compreensão oral apresentada pelos 9 alunos de cada uma das duas turmas foi de 86,8 %.

Tabela 1 – Grau de êxito da habilidade de compreensão oral discente

Questão	Turma 1					Turma 2				
	1	2	3	4	Média de êxito de cada aluno	1	2	3	4	Média de êxito de cada aluno
Aluno										
1	87,5 %	66,7 %	55,5 %	66,7 %	69,0 %	75 %	88,8 %	88,8 %	83,3 %	83,9 %
2	87,5 %	77,7 %	88,8 %	100 %	88,5 %	87,5 %	88,8 %	55,5 %	66,7 %	74,6 %
3	87,5 %	100 %	88,8 %	83,3 %	89,9 %	87,5 %	100 %	77,7 %	100 %	91,3 %
4	87,5 %	100 %	100 %	83,3 %	92,7 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
5	100 %	100 %	100 %	66,7 %	91,6 %	100 %	88,8 %	77,7 %	100 %	91,6 %
6	75 %	100 %	88,8 %	100 %	90,9 %	87,5 %	66,7 %	77,7 %	83,3 %	78,7 %
7	75 %	66,7 %	100 %	100 %	85,4 %	100 %	88,8 %	88,8 %	100 %	94,4 %
8	100 %	77,7 %	88,8 %	100 %	91,6 %	75 %	66,7 %	55,5 %	83,3 %	70,1 %
9	87,5 %	88,8 %	88,8 %	100 %	91,2 %	87,5 %	88,8 %	77,7 %	100 %	88,5 %
Média de êxito dos alunos em cada questão	87,5 %	86,3 %	88,8 %	88,8 %		88,8 %	86,3 %	77,7 %	90,7 %	
Média de êxito da turma	87,8 %					85,8 %				

Fonte: SCHULZ, 2012, p. 79.

O pressuposto de que a maioria dos alunos de proficiência B2 manifesta um alto grau de compreensão do discurso oral do professor (superior a 80% de acertos⁸) foi, então, confirmado.

Considerando os dados construídos nessa primeira etapa e analisando-os à luz da teoria do desenvolvimento de Vygotsky, podemos inferir que o discurso oral do professor, neste caso, tenha atuado no *Nível de Desenvolvimento Real* (NDR) da maioria dos alunos ou muito próximo deste, uma vez que a maioria deles não apresentou dificuldade significativa no que tange à compreensão.

Segundo pressupostos vygotkianos, os aprendizes só atingirão estágios mais elevados de desenvolvimento se novas exigências lhes forem apresentadas, pois, na intenção de cumprir determinada tarefa ou suprir certas necessidades, eles realizarão ações mais complexas ou utilizarão estratégias diferentes. Portanto, para que haja avanço significativo no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno, é fundamental que o discurso do professor atue na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) do discente. Da forma como foi profe-

rido, o discurso do professor possivelmente não tenha promovido avanços consideráveis no desenvolvimento da habilidade de compreensão oral desses sujeitos.

Vale enfatizar ainda que, na concepção sociointeracionista de Vygotsky (2007, 2008), o desenvolvimento não só cognitivo como também linguístico acontece na interação com o outro mais experiente ou mais competente. Sendo assim, o discurso do professor pode exercer influência privilegiada no desenvolvimento da compreensão oral do aprendiz na língua estrangeira, desde que seja apresentado com desafios a compreensão do interlocutor.

Ausubel (2003) explica que, uma vez satisfeitas as condições internas cognitivas e afetivas de um aprendiz, o que contribui para que a aprendizagem ocorra são os fatores externos ao indivíduo, isto é, as novas informações. O autor esclarece que o novo material precisa se relacionar, de maneira substantiva e não arbitrária, a alguma ideia ou conceito já existente na estrutura cognitiva do aprendiz (os *subsunçores*) para que, nessa interação, o conhecimento prévio se modifique

e a aprendizagem ocorra de forma significativa e não simplesmente mecânica.

Usando os termos de Ausubel, podemos considerar o discurso do professor como sendo “material potencialmente significativo”, desde que contenha material linguístico com o qual o aprendiz não esteja familiarizado e desde que ele possua o conhecimento prévio que permita apoiar o novo. Portanto, insistimos em salientar que, para que se constitua material significativo de aprendizagem, o discurso docente precisa de estabilizar e modificar os subsunçores existentes. Caso contrário, não haverá aprendizagem significativa.

Outro estudioso que valoriza o desafio é Stephen Krashen (1985). Segundo esse estudioso, a aquisição de uma segunda língua só pode ocorrer se o insumo apresentado ao aprendiz estiver um pouco além do seu estágio atual de competência linguística, isto é, insumo do tipo *i+1*. Esse constructo já foi muito comparado à noção de *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky. Embora sejam epistemologicamente diferentes,⁹ a aplicação dessas teorias nos processos de aprendizagem e ensino se assemelham, pois ambas partem da ideia de que o aprendiz precisa de desafios para avançar no seu desenvolvimento.

Considerando o exposto e o grau de compreensão verificado nos dados, parece-nos que, corroborando Schulz,

o discurso em questão não pode ser considerado material potencialmente significativo para aprendizagem ou mesmo *i+1*, uma vez que: a) o assunto abordado pelo professor, e propositalmente sugerido pela pesquisadora, não era de uma área do conhecimento ignorada pelos alunos; e, b) o léxico ou as estruturas sintáticas empregadas pelo professor na construção de seus enunciados eram de uso mais corriqueiro e, portanto, provavelmente familiar aos alunos de nível B2 de proficiência. (SCHULZ, 2012, p. 82)

Seguindo nossa análise, abordamos agora a segunda etapa da pesquisa. Nessa etapa, vale lembrar, tanto professores quanto alunos foram solicitados a responder a questões de múltipla escolha destinadas a verificar suas percepções quanto a como deve ser a enunciação oral docente.

Além das perguntas que abordavam os cinco aspectos da enunciação oral docente já mencionados, uma

sexta pergunta aberta foi acrescentada, para que os sujeitos da pesquisa ponderassem sobre como a enunciação oral docente – da forma como percebem que deve ser proferida – pode contribuir para o efetivo desenvolvimento da habilidade de compreensão oral discente.

Na construção dos dados, as respostas às questões de múltipla escolha foram tabuladas, e as justificativas produzidas pelos alunos e pelos professores, categorizadas.

Devido aos limites deste artigo, os dados tratados, oriundos de cada uma das respostas às seis perguntas da investigação, serão apresentados de forma breve.

Com relação à *velocidade de fala* do discurso docente, conforme mostra a Tabela 2 abaixo, verificamos que 66,7% dos professores se posicionam a favor de utilizar uma velocidade *muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos*.¹⁰ Entre os alunos, não houve maioria. Todavia, a soma dos aprendizes que desejam que a velocidade de fala do professor seja *muito próxima àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos* (40%) com os que desejam que ela seja *igual à utilizada com falantes nativos* (25%) demonstra que a maioria discente considera o desafio um fator importante na aprendizagem.

Tabela 2 – Percepções de professores e alunos quanto à *velocidade de fala* docente

1. Em situação de aula, acredito que a velocidade de fala docente deva ser _____.	Professor	Aluno
igual a utilizada numa interlocução com falantes nativos	16,7 %	25 %
muito próxima daquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	66,7 %	40 %
reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	16,7 %	35 %
significativamente reduzida, se comparada àquela utilizada numa interlocução com falantes nativos	0 %	0 %

Fonte: SCHULZ, 2012, p. 91.

Com base no descritor de proficiência do usuário independente ou B2 sugerido no QCER, podemos, mais uma vez, insistir que a preocupação de 40% dos alunos não parece justificável, uma vez que esse aprendiz já é capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre “assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade¹¹.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49)

Verificamos, também, mediante a categorização, que um número significativo de alunos (40%) declara preocupação explícita com a aprendizagem da língua estrangeira, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral. Entre os professores, no entanto, a percentagem de justificativas relacionadas a essa categoria foi de 16,7%.

Buscamos uma reflexão de Larrosa Bondía (2002) para pensar a respeito disso. Segundo o professor espanhol, só é possível que sejamos transformados por nossas experiências se permitirmos que elas nos atinjam. O sujeito da experiência não é aquele que “permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; [...] o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” (BONDÍA, 2002, p. 25).

A posição de Bondía nos faz refletir sobre a importância de o sujeito aceitar que é necessário passar por dificuldades se deseja ser transformado, ou seja, se quiser que haja promoção da aprendizagem. Também acreditamos que, se não forem apresentados desafios ou situações-problema aos aprendizes, seu desenvolvimento pode ficar comprometido e talvez até estagnar. Lembremos, ainda, que o fácil pode tornar-se enfadonho e constituir-se um desestímulo ao aluno. Por isso, no nosso entendimento, se o professor pretende promover a aprendizagem, isto é, possibilitar que o aprendiz se desenvolva para além do já consolidado, não seria aconselhável que ele apresentasse um discurso “claramente articulado” e “com uma pronúncia geralmente familiar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103) a alunos de nível de proficiência B2, pois a habilidade de compreender discursos com tais características, de acordo com o *Quadro Comum Europeu*, já está desenvolvida em aprendizes desse nível. Essa forma de proferir discurso seria recomendável apenas quando o interlocutor for usuário

de nível de proficiência B1, nível inferior ao de proficiência dos alunos considerados nesta investigação.

No que tange ao *uso de léxico não familiar ao aluno* no discurso docente, constatamos que nenhum professor foi a favor de utilizá-lo *constantemente*. A maioria (66,7%) prefere utilizar esse léxico *esporadicamente*. Dentre os alunos, no entanto, observamos que a maioria (70%) acredita que o léxico que não lhe é familiar deva ser utilizado *com certa regularidade*.

Tabela 3 – Percepções de professores e alunos quanto ao *uso de léxico não familiar ao aluno*

2. Em situação de aula, acredito que o professor deva utilizar léxico não familiar ao aluno _____ .	Professor	Aluno
constantemente	0%	10%
com certa regularidade	33,3%	70%
esporadicamente	66,7%	15%
apenas depois de este já ter sido objeto de estudo	0%	10%

Fonte: SCHULZ, 2012, p. 98.

A partir da categorização das justificativas apresentadas pelos docentes, observamos que 50% delas mostram *preocupação com o estímulo à aprendizagem da língua estrangeira*. Se essa preocupação está explícita em 50% das respostas e levando em conta que a intenção de todo o professor é estimular a aprendizagem, fica difícil vislumbrar por que os docentes que participaram dessa pesquisa se mostraram a favor de usar léxico não familiar aos alunos *com certa regularidade* (33,3%) ou *esporadicamente* (66,7%) em seu discurso oral. Agindo dessa forma, não estariam eles oferecendo estímulo à aprendizagem apenas *esporadicamente* ou *com certa regularidade*, uma vez que só é possível aprender aquilo que ainda não conhecemos?

Se levarmos em conta os descritores sugeridos pelo *Quadro Comum Europeu* para a habilidade de compreensão oral de usuários de nível de proficiência B2, podemos sustentar que, possivelmente, já há, na estrutura cognitiva desses usuários, *subsunçores* que servirão de ancoragem para que o novo material de aprendiza-

gem se relacione de forma “não arbitrária” e “não literal”, segundo explica Ausubel (2003).

Os discentes, no momento em que essa investigação foi realizada, encontravam-se na faixa dos 14 aos 40 anos de idade. Sendo assim, é possível que, além do conhecimento linguístico-discursivo sugerido pelo QCER para o nível de proficiência B2, possuísem também o conhecimento prévio de mundo, pelo menos no que se refere a assuntos familiares. Portanto, esses aprendizes provavelmente teriam condições de fazer inferências sobre o sentido do novo léxico, pois a compreensão do sentido de um signo dentro de um discurso está vinculada ao contexto histórico, social e cultural em que está sendo utilizado; não acontece no vácuo.

Conforme argumenta Benveniste,

a mensagem não se reduz a uma sucessão de unidades que devem ser identificadas separadamente; não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o “intencionado”), concebido globalmente, que se realiza e se divide em “signos” particulares, que são as PALAVRAS. (BENVENISTE, 2006. p. 65)

Corroboramos Benveniste quanto a sua posição de que o sentido das palavras não nos é dado *a priori*, mas construído na interlocução. Sendo assim, fica difícil vislumbrar um motivo para o docente, na enunciação, quando em interação com um aprendiz de nível de proficiência B2, evitar ou utilizar apenas *esporadicamente* vocabulário novo ou expressões com as quais os alunos não estejam familiarizados.

Uma vez que 70% dos alunos investigados manifestam o desejo de que seus professores utilizem *com certa regularidade* vocabulário ou expressões com as quais não estão familiarizados e que 70% das justificativas desse desejo revelam *preocupação com a aprendizagem*, a opção desses professores de empregar esse léxico apenas *esporadicamente* não parece ser adequada.

Se existem subsunçores relevantes, ou seja, pontos de ancoragem para as novas informações ou para os novos conceitos, há condições para que a aprendizagem significativa ocorra.

No caso de alunos de nível B2, acreditamos que o novo encontrará esteio no qual se apoiar, uma vez que

nesse nível o usuário já “é capaz de compreender em pormenor o que lhe for dirigido oralmente na língua-padrão” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 105) e também de “entender gravações em língua-padrão, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou acadêmica e de identificar os pontos de vista e as atitudes do locutor” (2001, p. 105).

No que diz respeito ao *uso de estruturas sintáticas não familiares ao aluno* no discurso docente, constatamos que nenhum professor diz acreditar que essas devam ser utilizadas *constantemente*. A maioria dos professores (66,7%) acredita que seu uso deva ser *esporádico*, enquanto que, entre os alunos, a metade (50%) se posicionou a favor de estas estruturas serem utilizadas *com certa regularidade* e 15%, *constantemente*.

Tabela 4 – Percepções de professores e alunos quanto ao *uso de estruturas sintáticas não familiares aos alunos*

3.Em situação de aula, acredito que o professor deva utilizar estruturas não familiares ao aluno _____ .	Professor	Aluno
constantemente	0%	15%
com certa regularidade	16,7%	50%
esporadicamente	66,7%	30%
apenas depois de estas já terem sido objeto de estudo	16,7%	5%

Fonte: SCHULZ, 2012, p. 106.

Considerando que interlocutores de nível de proficiência B2 deveriam ser capazes de “compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema [...] seja relativamente familiar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53), a escolha da maioria dos professores por usar apenas *esporadicamente* estruturas sintáticas com as quais os alunos não estejam familiarizados não parece ser uma medida razoável.

Lembramos que Benveniste declara que forma e sentido são inseparáveis no funcionamento da língua, pois

o sentido da frase é de fato a idéia que ela exprime; este sentido se realiza formalmente na

língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. Tudo é dominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada. (BENVENISTE, 2006, p. 230)

Concordamos com o ponto de vista acima exposto e, por isso, acreditamos que restringir a ideia, isto é, o sentido de uma frase, pela escolha de palavras de uso mais corriqueiro e pelo emprego de estruturas sintáticas familiares como forma de facilitar a compreensão por parte de um interlocutor de nível de proficiência B2 não parece coerente.

Com relação ao uso da língua materna em sala de aula, verificamos que metade dos professores (50%) se posicionou a favor de utilizá-la *apenas para explicações e instruções didáticas*, 25% defende o uso do português *para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente* e os demais (25%) acreditam que *nada justifique o uso do português nas aulas de língua inglesa no nível de aprendizagem em questão*. Entre os alunos, 50% se mostrou favorável ao uso da língua materna pelo professor *para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente, ou seja, quando os alunos demonstrarem ter compreendido parcialmente ou não terem compreendido algo*.

Tabela 5 – Percepções de professores e alunos quanto ao uso da língua materna pelo professor

Com relação à língua materna, em situação didática, acredito que _____ .	Professores	Alunos
possa ser usada apenas para explicações e instruções didáticas	50%	30%
possa ser usada para assegurar a compreensão do sentido de vocábulos, expressões e/ou enunciados	33,3%	10%
possa ser usada para corrigir sentidos atribuídos inadequadamente	33,3%	50%
nada justifique seu uso no nível de aprendizagem em questão	16,7%	10%

Fonte: SCHULZ, 2012, p. 116.

Na categorização das justificativas para as respostas dos docentes, constatamos incoerência em 100% delas. A fim de justificar nossa decisão em agrupar todas as respostas como sendo incoerentes, trazemos alguns exemplos dos nossos argumentos.

Um professor aponta que *principalmente nos níveis básicos o uso da língua materna contribui para que o aluno sintá-se mais confiante para usar a língua*. Essa justificativa mostra-se incoerente, uma vez que o estudo não contempla alunos de nível básico de proficiência. Isso estava claramente expresso no questionário.

Outro professor apenas parafraseia a opção por ele escolhida de que *nada justifica o uso do português nas aulas de língua inglesa no nível de aprendizagem em questão* dizendo que *a partir deste nível não vejo necessidade de utilização da língua materna em qualquer situação*.

Um terceiro aponta que *recorrer à língua materna quando algo não foi suficientemente esclarecido é o melhor procedimento*, mas não justifica essa posição.

No artigo *Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões*, Azevedo (2010, p. 200) ressalta que é na enunciação, isto é, no uso efetivo da língua, que ocorre o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas. Embora trate do ensino de língua materna, acreditamos que as reflexões de Azevedo também são pertinentes em se tratando do ensino de língua estrangeira. Para Azevedo,

[...] interagir – em diversas situações enunciativas, desde as mais corriqueiras até as mais formais –, oralmente e/ou por escrito, valendo-se de uma língua requer desenvolver e aprimorar a cada nova situação um conjunto interdependente de habilidades linguístico-discursivas. Sabe-se bem que o desenvolvimento de habilidades só ocorre pelo uso efetivo, pelo *fazer*, pelo *agir* contextualizado, não pela mera retenção mnemônica de informações, mais ou menos significativas. (AZEVEDO, 2010, p. 200)

No que concerne à aprendizagem e ao aprimoramento tanto da língua materna quanto da estrangeira, defendemos que a tarefa de maior relevância do docente é promover situações enunciativas que possibilitem que o aprendiz desenvolva suas habilidades linguístico-discursivas. Uma forma de promover a aprendizagem

de uma língua estrangeira é, sem dúvida, utilizar a língua-alvo em interações com o aprendiz, principalmente quando esse é um *Usuário Independente* da língua (B1 e B2). Conforme sustenta Schulz,

No caso da língua estrangeira, principalmente quando os participantes do discurso são alunos de nível de proficiência B2, e os professores, *Usuários Proficientes* (C1 ou C2) da língua em questão, acreditamos que as interlocuções deveriam ocorrer exclusivamente na língua-alvo. Afinal, essas são situações reais de uso da língua nas quais o professor, tido como o mais competente linguisticamente, interage com o aluno e juntos constroem e negociam sentidos. (SCHULZ, 2012, p. 112)

Isso não implica dizer que o professor jamais deva utilizar a língua materna em situação didática. Obviamente, há inúmeras situações em que o uso dessa língua é desejável. No entanto, segundo nosso entendimento, deveria haver um esforço por parte do docente no sentido de evitar o uso da língua materna, principalmente quando o aprendiz já possui uma proficiência B1 ou B2, pois, no empenho para compreender o exposto oralmente em língua estrangeira, o aprendiz poderá desenvolver sua compreensão oral de forma significativa.

Pelos dados atinentes à entonação, constatamos que a maioria dos alunos (80%) e a maioria dos professores (83,3%) pensa que esta, em situação didática, deve ser *naturalmente* ou *levemente marcada*. Dentre os professores, a percentagem é maior para a opção *levemente marcada* (50%), e entre os alunos, para a opção *naturalmente marcada* (45%). Apenas 16,7% dos professores e 20% dos alunos pensam que a entonação deve ser *marcada/escandida de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação*.

Tabela 6 – Percepções de professores e alunos quanto à entonação docente

Acredito que a entonação do professor, em sala de aula com interlocutores de nível B2, deve ser _____.	Professor	Aluno
naturalmente marcada	33,3%	45%

levemente marcada	50%	35%
marcada/escandida de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação	16,7%	45%
excessivamente marcada de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação	0%	0%

Fonte: SCHULZ, 2012, p. 121.

Concordamos com o posicionamento de Almeida Filho e El Dash quando declaram que

existe um flagrante contraste [entre o que o aprendiz ouve na aula de língua estrangeira] com o tipo de linguagem que o aluno pode eventualmente vir a ouvir fora da escola. Esse fato contribui para a dificuldade que os alunos sentem ao terem contato com a língua das pessoas fluentes na língua-alvo (ALMEIDA FILHO e EL DASH, 2002, p. 18)

É de fundamental importância, sob nosso ponto de vista, que o professor ofereça a seus alunos interlocutores de nível de proficiência B2 um discurso que se aproxime daquele construído por usuários de nível de proficiência C2 ou pelo menos C1 – referente a usuários proficientes da língua, conforme sugere o QCER. Só assim será possível auxiliar os aprendizes a aprimorar suas habilidades linguístico-discursivas e diminuir o contraste entre o discurso que ouvem de seus professores ou mesmo de seus colegas e aqueles oriundos de áudios de canais de TV a cabo, da Internet e do cinema.

Almeida Filho e El Dash (2002, p. 18) insistem que “fornecer insumo natural/realista/verossímil na sala de aula” é essencial para a promoção do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno. Para eles,

[a] língua falada na velocidade normal sofre assimilações, elisões e outras modificações da forma “padrão” que complicam o reconhecimento das unidades linguísticas (Rost,1991). Ao mesmo tempo, a linguagem natural também traz outros recursos que facilitam a dura tarefa de compreensão, tais como a redundância, as pausas, os marcadores de organização das idéias e preenchedores do tipo ‘bem...’, ‘é mas...’

‘quer dizer’, etc., todos eles diluindo a concentração das informações contidas na mensagem e aumentando o tempo disponível para o aluno processar a língua ouvida. (ALMEIDA FILHO e EL DASH, 2002, p.18)

Esses estudiosos não aconselham o docente a simplificar ou modificar sobremaneira seu discurso, visto que “no zelo de se oferecerem amostras de fácil compreensão, entretanto, o professor tende a eliminar esses elementos, tão vitais para a superação das dificuldades trazidas pela velocidade e efemeridade da linguagem oral” (2002, p. 18).

Alinhamo-nos à concepção de Almeida Filho e El Dash por acreditar que o professor não deveria interagir com alunos de nível de proficiência B2 utilizando um discurso com entonação *levemente marcada* ou *marcada/escandida de forma a pôr em evidência vocábulos, estruturas sintáticas e/ou pontuação* com o propósito de tornar esse discurso compreensível.

A fim de apoiar nossa afirmação, recorreremos mais uma vez aos descritores sugeridos pelo QCER para a habilidade de *Compreensão do Oral Geral*. Conforme descrito no QCER, o usuário do nível em questão é capaz “de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103).

Por fim, com relação à resposta da pergunta aberta, última dentre as seis perguntas dessa investigação, verificamos que poucos docentes apontaram alguma relação entre a forma como o discurso do professor é proferido e a possibilidade de, por meio dele, promover o desenvolvimento ou a aprendizagem do aprendiz, mesmo tendo sido explicitamente questionados sobre como pensam contribuir por meio de sua enunciação oral para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral do aluno. Essa relação foi identificada, em nossa análise, em apenas 20,5% (7 de 34) das respostas dos docentes. Entre os alunos, no entanto, essa mesma relação foi verificada em pelo menos 50% das respostas.

No tratamento dos dados oriundos das respostas da última questão, bem como os da primeira, segunda

e terceira questões, parece-nos que, de modo geral, os discentes se mostram mais preocupados com a aprendizagem do que os docentes, uma vez que foi possível agrupar um número maior de afirmações na categoria de análise *preocupação com o estímulo à aprendizagem da língua estrangeira* ou *preocupação com a aprendizagem da língua estrangeira* entre os alunos do que entre os professores.

Foi difícil identificar, nessa análise, a concepção epistemológica na qual os docentes baseiam suas práticas pedagógicas, uma vez que estes não se mantiveram constantes em suas respostas e justificativas. Parece-nos que os professores se mostram bastante preocupados não somente em ensinar “algo” ao aluno como também em *como* ensinar esse “algo”. Essa atitude faz com que provavelmente percam de vista a aprendizagem; deixem de refletir sobre como o ser humano aprende ou o que possibilita a *aprendizagem significativa* – de acordo com os termos de Ausubel (2003) – para, a partir dessa reflexão, pensar sua prática em sala de aula.

A professora Tânia Azevedo explica que

não é possível conceber *ensino*, sem antes entender *aprendizagem*. Aliás, creio que boa parte dos problemas relativos ao ensino, apontados, comentados e vividos por muitos professores e alunos, poderia ser resolvida se, ao invés de pensarem sempre em como ensinar isso ou aquilo, os docentes refletissem, estudassem, investigassem o que é, como ocorre e o que promove a *aprendizagem*. (AZEVEDO, 2010, p. 05)

Em vista de tudo o que foi exposto, acreditamos que as reflexões propostas nesse artigo ajudarão os professores a pensarem sobre o material de aprendizagem, neste caso o discurso docente, que oferecem a seus alunos. Segundo pontua Benveniste, é no “exercício incessante da sua atividade de linguagem em todas as situações” (2005, p. 140) que o sujeito aprende a falar. Sendo assim e para que a aprendizagem seja significativa, o discurso docente precisa desestabilizar os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva, consoante Ausubel, e atuar na ZDP do aprendiz, conforme insiste Vygotsky.

5. Algumas contribuições

Embora toda a prática pedagógica esteja embasada em pressupostos teóricos, nem todos os professores sabem identificar as concepções sobre o processo ensino e aprendizagem que orientam suas ações ou mesmo avaliar as consequências de sua prática. Acreditamos que somos responsáveis pelas crenças que construímos e pelas nossas escolhas. Por isso, convém que estejamos constantemente examinando o nosso agir e refletindo sobre as implicações disso para que, se necessário for, possamos adequar nossa prática docente a fim de promover o desenvolvimento das habilidades de nossos alunos de forma realmente significativa.

Sendo assim, julgamos ser relevante possibilitar reflexões sobre a implicação da enunciação do professor de língua estrangeira no desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas do aprendiz. Afinal, os enunciados de um locutor influenciam não só o comportamento do alocutário, mas também o discurso deste.

Nossa percepção atual, fundamentada em Vygotsky, Benveniste e Ausubel, é a de que apresentar enunciados que possam ser facilmente compreendidos por aprendizes de nível B2 de proficiência numa língua estrangeira, pouco ou nada contribui para que esses discentes desenvolvam habilidades linguístico-discursivas compatíveis com os níveis subsequentes da escala proposta pelo QCER que são os níveis C1 e C2. Defendemos ainda que o ensino da língua, materna ou estrangeira, deveria ter por base a enunciação e não o sistema da língua. O vocabulário e a gramática, nessa concepção, deveriam estar a serviço da enunciação. Como enfatiza Benveniste (2006, p. 277), é no uso da língua que os signos têm existência. Forma e sentido se definem um pelo outro.

Fazer com que os alunos memorizem listas de palavras, aprendam a metalinguagem referente à sintaxe das estruturas linguísticas e façam exercícios nos quais precisam manipular orações que não estão vinculadas a uma situação enunciativa, não garante o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas de uma língua, materna ou estrangeira. Não há como desenvolver a habilidade de escrever uma resenha, por exemplo, sem de fato escrevê-la. A probabilidade é de que quanto

mais resenhas um sujeito escrever, melhor será sua habilidade de fazê-la. Assim, para que um aprendiz desenvolva sua habilidade de compreensão oral, ele precisa ter oportunidades de ouvir diferentes gêneros discursivos, sobre os mais variados assuntos e com diferentes graus de complexidade e dificuldade. Se os discursos com os quais o aprendiz interagir forem sempre construídos de forma a facilitar sua compreensão, não há como esse aprendiz desenvolver sua habilidade para além do que já domina. Se essa situação for recorrente, ele poderá, mesmo após vários anos de estudo da língua, continuar frustrando-se ao não compreender discursos oriundos de locutores mais proficientes do que ele.

Por tudo o que foi exposto, enfatizamos que, se a intenção do professor de línguas estrangeiras é promover situações que possibilitam o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral de seus alunos de forma significativa, seu discurso deveria ser apresentado em língua estrangeira com características condizentes ao discurso de um locutor linguisticamente mais habilitado do que o do nível em que o aprendiz se encontra. Isso não significa que apenas a interação professor – aluno deva ser valorizada. Queremos apenas ressaltar que, quando o docente precisar ou desejar proferir discurso em sala de aula, esse discurso deveria ser de qualidade, uma vez que isso pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas do aluno. No entanto, todo e qualquer discurso de um locutor mais habilitado pode ser considerado *material potencialmente significativo* para a aprendizagem, desde que o interlocutor tenha as condições cognitivas satisfeitas.

Em vista de todas as considerações apresentadas, defendemos o ponto de vista de que investigações, análises e reflexões como as trazidas neste estudo são pertinentes e relevantes para professores em geral, e mais especificamente, para professores de língua estrangeira ou mesmo materna, uma vez que buscam explicar e enfatizar que é pela interação com o outro e por meio da linguagem que construímos conhecimento e, também, desenvolvemos nossas habilidades linguístico-discursivas.

Notas

1. A pesquisa foi realizada sob a orientação da profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo.
2. Na escala de níveis de proficiência sugerida pelo *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER)*, o **A** refere-se a *Usuário Elementar*, o **B** a *Usuário Independente* e o **C** a *Usuário Proficiente*. Cada nível é subdividido em 1 e 2, sendo que o nível 2 indica proficiência superior a do nível 1. Os descritores da habilidade de compreensão oral relativos ao nível B2, que são os que interessam a essa pesquisa, serão abordados oportunamente ao longo do artigo.
3. O QCER é um documento que foi elaborado a partir de extensas pesquisas na área da aprendizagem e do ensino de línguas modernas realizadas por mais de quarenta anos e financiadas pelo Conselho da Europa. Esse documento tornou-se uma referência mundial, principalmente no que se refere às escalas de descritores.
4. Grifo do autor.
5. Psicologia da aprendizagem verbal significativa.
6. A palavra “subsunçor” foi cunhada por Moreira (1999) numa tentativa de aporuguesar a palavra “subsumer” do inglês. Esse conceito refere-se ao conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aprendiz que seja especificamente relevante para ancorar o novo material, servindo assim, como matriz ideacional e organizacional do que for novo.
7. O que neste momento Benveniste chama de *frase* é substituído pelo termo *enunciação* no artigo *semiologia da língua* de 1969. Nesse texto, o linguista diz que a língua “se manifesta pela enunciação, que contém referência a uma situação dada” (2006, p. 63).
8. Consideramos 80% como sendo um alto grau de êxito, uma vez que a média necessária para a aprovação na instituição onde a pesquisa foi realizada é de 60%.
9. Sobre a incomensurabilidade entre o constructo *i+1* de Krashen e o de *ZDP* de Vygotsky ver o artigo de Dunn e Lantolf (1998).
10. Utilizamos o termo *falante nativo* não por acreditar que somente este tenha as habilidades linguístico-discursivas na língua inglesa suficientemente desenvolvidas. Esse termo foi utilizado apenas para que o questionário fosse apresentado de forma sucinta, uma vez que remete à ideia de um usuário proficiente.
11. A redação está em conformidade com a tradução oficial portuguesa.

Referências

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. e EL DASH, L. G. “Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira”. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, LET/UnB, vol. 01, p. 19-37. 2002.
- AZEVEDO, Tania Maris de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. In: **Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v. 6, n. 2, jul./dez. 2010.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- _____. **Problemas de lingüística geral II**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BOUQUET, Simon e ENGLER, Rudolf (Org.) **Escritos de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Coleção: Perspectivas actuais/Educação. Portugal: Edições Asa Dez, 2001.
- DUNN, William E.; LANTOLF, James P. Vygotsky’s Zone of Proximal Development and Krashen’s *i+1*: Incommensurable Constructs; Incommensurable Theories. In: **Language Learning**. 48:3, September 1998, p. 411-442.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v.1, n.2, 2009, p. 143-164.
- FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Orgs.). **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FLORES, Valdir do Nascimento; SILVA, Silvana; LICHTENBERG, Sônia; WEIGERT, Thaís. A perspectiva enunciativa de estudo da linguagem. In: FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 13-48.
- KRASHEN, Stephen D. **The input hypothesis: Issues and implications**. London: Longman, 1985.
- LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

SCHULZ, L.O. **Educação e linguagem desde a enunciação oral do professor de língua inglesa: autopercepção e percepção de alunos.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2012.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês).** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizado por Michael Cole (et al.) e traduzido por José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em: 13/09/2015

Aceito em: 25/10/2015