

## **A língua como acto e como atitude. Da competência comunicativa às convenções culturais**

Olívia Maria Figueiredo

Faculdade de Letras / Centro de Linguística da Universidade do Porto

[oliviaf@letras.up.pt](mailto:oliviaf@letras.up.pt) / [olivia.figueiredo@clix.pt](mailto:olivia.figueiredo@clix.pt)

data de aceitação: 26-07-2010

### **Resumo**

Falar de língua como acto e como atitude, significa fazer do aluno o eixo da tarefa didáctica, concedendo-lhe um papel activo e responsável em todo o processo, numa linha metodológica em que se pretende dele uma participação protagonista e activa.

Conhecer como é que o aluno aprende é assim potenciar as actividades mais rentáveis para favorecer no aluno a aquisição de uma competência de comunicação e de uma competência sociocultural de modo a que, futuramente, ele seja capaz de se autonomizar, de mobilizar os recursos em situações de comunicação significativas e activar diferentes estratégias de acordo com o contexto sociocultural. Passar dos actos às atitudes implica não só conhecer o código simbólico que é a língua, mas também saber fazer a conexão entre língua e a visão do mundo que é a cultura.

**Palavras-chave:** didáctica – contexto sociocultural – língua – acto – atitude

### **Abstract**

Speaking of language as an act or attitude means to make the learner the centre of the didactic task, allowing him a responsible and active role in all the learning process, through a methodological perspective in which a leading and active participation is demanded.

To know how the PLE (PFL) foreign student learns is, so to speak, to strengthen the most profitable activities in order to help the student to attain a sociocultural skill so as to be able become autonomous, using the resources in meaningful communicative situations according to the sociocultural context. Overcoming the acts towards the attitudes implies not only to know the symbolic code which is the language but also to know how to do the connection between language and culture (as the vision of the world).

**Keywords:** didactics – sociocultural context – language – act – attitude

Comunicar é dialogar entre dois diferentes. Em primeiríssimo lugar, conosco mesmos. Depois entre duas pessoas dialogando ou entre muitas pessoas conversando.

O conhecimento/pensamento constrói-se na língua e pela língua em diálogo/conversa entre o mim e o eu, entre o eu e o(s) outro(s).

A língua, ferramenta que permite ao homem estabelecer relações entre pessoas, vai sempre ligada a um comportamento comunicativo e a um sistema de significados socioculturais, estabelecidos por códigos verbais e não verbais.

É na comunicação que se estabelece a diferença entre o significado potencial das palavras e o sentido que adquirem ao serem usadas no discurso; é na comunicação que saudamos e apertamos a mão, baixamos a cabeça, ou olhamo-nos nos olhos; é na comunicação que elegemos o que dizer ou não dizer entre uma variedade de opções que se relacionam com o contexto no qual nos encontramos, especialmente com as características dos interlocutores e suas relações, e com o propósito comunicativo da interação. Numa palavra: é na fala e pela fala que as pessoas se entendem.

Estando o uso da linguagem verbal e não verbal ligado a regras sociais de interação, que varia de falante para falante na mesma língua de acordo com as circunstâncias, é natural que o comportamento comunicativo e as variedades sociolinguísticas e funcionais que o acompanham façam parte da competência sociocultural do falante e que sejam adquiridas ao longo da experiência social e do processo de socialização ao longo da sua vida.

Neste contexto complexo onde se cruzam o formal (competência linguística) e o funcional (competência comunicativa), cabe perguntar qual o espaço estratégico que se deverá accionar de modo a capacitar o aluno estrangeiro para se relacionar com a alteridade e estar, assim, preparado para viver e conviver em sociedades complexas e multiculturais.

Em apoio a esta resolução estão os estudos encetados aos vários níveis. Nos estudos linguísticos têm-se ampliado os campos de investigação. Desde a fonética, a fonologia e a morfologia à sintaxe e à semântica. Nos últimos anos, os estudos no campo de análise do discurso, da pragmática, da linguística interaccional têm trazido

contributos importantes para a descrição dos factos linguísticos, sobretudo da descrição dos actos de comunicação.

A dificuldade está em como integrar os dados científicos das ciências da linguagem e da cognição num projecto de conjunto de forma a considerar os elementos fónicos, prosódicos, morfossintácticos, lexicais com os pragmáticos, sabendo que temos de ter em consideração a situação comunicativa, os explícitos e os implícitos, a intencionalidade, os actos de fala indirectos, a relação do que se disse com o como se disse, a interpretação das pausas, a intensidade do tom ou as supressões dos sons, os dados paralinguísticos, quinésicos, proxémicos, as topicalizações, os anacolutos, os procedimentos de atenuação e intensificação, o tom irónico, humorístico, sarcástico, o jogo da negociação, da sedução, o recurso a expressões fixas como as expressões idiomáticas e as colocações, entre outros mecanismos.

Passar da concepção formal do ensino mais tradicional da língua, onde se autonomizava exclusivamente o estudo da morfossintaxe para uma concepção funcional do ensino da língua, onde se estudam as unidades discursivas no texto como ilustração do seu funcionamento, será a proposta metodológica que o professor de língua estrangeira deverá seguir. Porque a língua, seja oral seja escrita, está dependente de aspectos linguísticos, mas também de comportamentos comunicativos e de variedades socioculturais que se associam às palavras ao usá-las e porque a interacção se negocia através de estratégias verbais e não verbais, por meio de actividades argumentativas e conversacionais. Nesta perspectiva, se considerarmos que desenvolver a competência comunicativa é desenvolver em simultâneo a competência sociocultural, então a exigência desta interdependência tem de marcar o itinerário pedagógico e manifestar a urgência de se integrarem os conteúdos linguísticos nos culturais e sociais desde os primeiros níveis de aprendizagem de uma língua estrangeira, mediante recursos diversificados, entre os quais se destacam pelo menos três:

- Contextualizar a prática linguística na cultura meta, organizando o vocabulário por temas culturais e elaborando actividades e exercícios que incluam informação cultural;
- Organizar o material linguístico em torno das actividades quotidianas e ligando-as ao comportamento comunicativo e funcional;

- Trabalhar as variedades sociolinguísticas, os seus usos e valores, as normas de interacção social e as conotações socioculturais do vocabulário.

A consideração destes recursos permite o acesso ao desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural, a qual sensibiliza para uma visão crítica do conjunto dos modelos de valores e formas de pensar, tanto da cultura de origem do aluno como da cultura meta. O modelo de competência comunicativa intercultural mais conhecido é o de Byram (1997) e consiste numa série de competências que, de algum modo, se encontram representadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL 2001).

Este documento inclui, na sua escala de níveis de “proficiência”, uma escala referida à cultura meta, destacando-se, nos níveis mais elementares e intermédios, os usos funcionais da língua: formas linguísticas para saudar, para expressar desejos, necessidades e pedidos; formas culturais para sensibilizar para os diferentes registos e variedades linguísticas; formas temáticas para activar, nos níveis mais elevados, as discussões de ideias, os debates sobre acontecimentos, as valorações sobre opiniões.

Tais escalas de “proficiência” estão representadas no QECRL a três níveis: do saber, do saber fazer, do ser.

- No nível do **saber** integram-se três áreas: o conhecimento do mundo; o reconhecimento sociocultural; a consciência intercultural. Passo a discriminá-las.

O **conhecimento do mundo**: a comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelas pessoas implicadas. Um dos objectivos da ciência é descobrir a estrutura e os mecanismos do universo e fornecer uma terminologia normalizada para os descrever e para a eles se referir;

O **conhecimento sociocultural**: o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo que está relacionado com aspectos como a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais, os comportamentos rituais;

A **consciência intercultural**: o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante que a tomada de consciência intercultural inclua a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos;

- No nível do **saber-fazer** consideram-se duas áreas: capacidades práticas e capacidades interculturais.

**Capacidades práticas**: capacidade para se comportar socialmente (rotinas, acções do quotidiano, acções especializadas mentais e físicas);

**Capacidades interculturais**: capacidade de relacionamento entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; capacidade para ultrapassar mal-entendidos e conflitos interculturais; capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.

- No nível do **ser** devem ser adquiridas outras capacidades.

**Capacidade** para relativizar o próprio e valorizar o alheio;

**Capacidade** para manter aberto o interesse por outras pessoas, outras ideias, outras sociedades e outras culturas;

**Capacidade** para manifestar vontade de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais.

De acordo com o exposto, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural supõe uma orientação pedagógica e metodológica que deve ir ao encontro das seguintes assunções:

- A compreensão de outra cultura só é possível se for tomada consciência da própria e da relatividade de ambas;

- A sensibilização cultural requer uma visão interna e externa da cultura de origem e da cultura meta, assim como das suas relações;

- A visão das culturas deve incluir a perspectiva histórica que dê conta do carácter dinâmico de toda a sociedade, e deve apresentar a pluralidade e a complexidade das redes sociais entre grupos e indivíduos;

- A competência comunicativa intercultural deve permitir a formação de cidadãos capacitados para viver dentro da sua própria

comunidade, em sociedades complexas e multiculturais e, ao mesmo tempo, preparados para a mobilidade e as novas identidades culturais.

Como se depreende deste arrazoado de sugestões, os objectivos de instrução comunicativa e cultural para o desenvolvimento de uma competência intercultural apresentam-se como muito ambiciosos, porque vão muito para além da aprendizagem linguística e se ligam mais a uma formação humanística geral, que pode ser inalcançável se o limite se ficar pelas práticas da aula tradicional de língua estrangeira.

Entre os novos objectivos de instrução cultural que as novas metodologias propõem e a prática lectiva que se concretiza em sala de aula há fortes contradições. O que se releva, no geral, ainda hoje em algumas escolas, é uma visão condutista do ensino da língua estrangeira que se traduz nas três máximas pelas quais se cumpria o ensino tradicional: mostrar, repetir, automatizar.

A única relação que os alunos, formados neste paradigma, têm com a língua não vai para além de uma língua formulada em termos de morfossintaxe. Acabam por dominar, no geral, a morfologia e a sintaxe nas suas formulações mais clássicas e normativas, mas têm um fraco desempenho em mobilizar a língua em função das suas condições de emprego. Vão sabendo como é que funciona a língua, mas sabem muito pouco como é que a devem fazer funcionar nas situações concretas de usos; têm uma imagem representativa da língua estrangeira, mas não a aliam à sua função comunicativa; armazenam saberes, mas têm dificuldade em processar informações novas e originais a partir dos saberes interiorizados; sabem significados de palavras, mas têm dificuldade em estabelecer entre eles novas relações de sentidos; sabem como funciona a gramática na língua, mas não sabem como funciona a língua nos discursos; têm dificuldade em mobilizar aquilo que sabem e adaptá-lo à situação que se vive.

Treinados para a memorização de regras de uma gramática mais normativa que descritiva, os alunos têm dificuldade em activar, aquando da tarefa escolar, saberes operatórios; solicitados para exercícios estereotipados a partir de frases ritualizadas da língua, têm dificuldade em empreender discursos orais e escritos finalizados e intencionais de acordo com as coordenadas contextuais. Numa palavra, são mais sensíveis ao critério da gramaticalidade que ao critério da aceitabilidade e, por isso, têm dificuldade em alterar

métodos de trabalho porque fossilizados por mecanismos estabilizados a nível pedagógico-didáctico.

Desenvolver uma didáctica da língua para a comunicação e uma didáctica da língua e da cultura para a interculturalidade é o que é preciso neste momento redefinir. Porque já não chega só saber coisas sobre os outros ou adoptar os seus supostos comportamentos ou valores, posto que desta forma não se modificam as percepções dos alunos em relação ao outro nem se desenvolvem novas capacidades de entendimento do outro e de si próprio. Também a gramaticalidade das expressões não chegam, por vezes, para assegurar a sua adequação comunicativa. A adequação depende do contexto linguístico e muito do contexto situacional, como se sabe. Uma visão instrumental do ensino onde prevalece a informação pela informação, deverá ser complementada ou até substituída por aprendizagens significativas cujo enfoque deverá ser a formação que, embora se saiba não dar respostas imediatas que ajude a formular perguntas, se constitua como um guia para o aluno nas suas próprias descobertas, que proporcione o desenvolvimento da cognição como prática social.

Ter competência intercultural é compreender os princípios que regulam o jogo da comunicação oral, princípios esses que se designam por “máximas conversacionais”, “leis do discurso”, “postulados de conversação”, todo um conjunto de regras que regulam a tomada da palavra, a alternância de vez, a inferência das instruções. Esta visão construtivista de aprendizagem faz confluir o enfoque informativo com o enfoque formativo num programa pedagógico-didáctico onde é permitido observar o contexto em que se constrói o(s) sentido(s) e onde se compreende o marco referencial dos significados socioculturais. Para isso, é necessário ter-se em conta as características e motivações do aluno para que ele entenda, na sua complexidade e diversidade, os auto- e heteroestereótipos, contrastando-os com outras vozes para que seja capaz de esclarecer os mal-entendidos, relativizar as generalizações, confrontar a unicidade na diversidade e a homogeneidade na variação linguística e social. A vinculação constante entre o linguístico e o cultural, e a exposição a situações de contacto com a cultura meta, autênticas ou mediadas, permite ao aluno relacionar o que se faz na sala de aula com o que acontece fora dela numa dinâmica de que falar é dizer e dizer é fazer coisas diversas, complexas e mutantes com as palavras. Palavras estas vazadas no léxico da língua e que constitui para o aluno a chave de acesso ao sistema conceptual da língua meta. Na

verdade, será a partir do léxico que o aluno irá interiorizar progressivamente os conceitos e construirá o pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala. Será com o léxico que o aluno processará a informação e aliará a função de representação à função de comunicação; será a partir do léxico que o aluno irá construir e organizar o saber e será através do léxico que ele mesmo irá aceder ao sistema conceptual configurado pela linguagem.

Desenhado o enquadramento epistemológico por que se deverá reger a didáctica da língua estrangeira, convirá particularizar aqui rumos de intervenções pedagógicas. Até porque o professor de língua estrangeira tem hoje ao seu alcance estudos fundamentais que ilustram que a língua oral tem uma gramática muito própria que o professor não pode desconhecer e escamotear. Basta citar apenas alguns estudos: os estudos sobre a adequação das acções linguísticas à situação com autores como Austin (1962) e Searle (1969); estudos sobre os princípios e as máximas que regulam a interpretação dos enunciados com Grice (1975); o estudo sobre as construções das inferências e a relevância dos enunciados que se comunicam com Sperber e Wilson (1986). Sabe-se que não é o mesmo ensinar língua estrangeira na sua componente oral e escrita no país de origem do aluno ou no país meta; como sabemos também que não é o mesmo o ensino da língua meta por um professor nativo ou por um professor estrangeiro. Mas ultrapassando estas especificações, que são importantes, mas que não teremos aqui em consideração, passemos a desenhar as trajectórias escolares essenciais para o exercício da comunicação oral em sala de aula.

A sala de aula apresenta um quadro interaccional com rituais comunicativos mantidos por regras bem específicas. Há uma certa rigidez na organização das interacções devido à desigualdade de papéis representados pelos interlocutores, da finalidade didáctica e do peso da instituição. O professor, elemento com autoridade, transmite o saber, segue o programa, gere as actividades e as intervenções. A interacção é orientada quase exclusivamente pelo professor num contexto limitado no espaço e no tempo. A verbalização das regras de interacção não acontece, pois são normalmente tácitas e o esquema interaccional torna-se, assim, estereotipado e ritualizado.

O que se deverá ter em consideração é como tornar o ensino do modo oral, que se sabe instável e em contínua mutação, em algo relativamente estável para se poder explicar e ensinar no enquadramento rígido da sala de aula.

Tendo por certo que a competência linguística (domínio do código verbal e não verbal), a competência pragmática (domínio das regras socioculturais) e a competência discursiva (domínio dos recursos para conseguir a coerência) se plasmam na competência comunicativa e as capacidades sociais e linguísticas se desenvolvem a partir da exercitação das diferentes situações quotidianas convirá, desde os primeiros níveis de aprendizagem e nos diversos momentos das etapas educativas, pôr o aluno a participar em intercâmbios comunicativos bi- e pluriparticipativos. Os procedimentos privilegiarão fases de compreensão oral e de expressão oral, cujo objectivo é pôr o aluno em contacto com registos autênticos de textos orais mono- e poligeridos, gerados em situações reais de comunicação espontânea ou planificada. O importante é o aluno ir, desde cedo, reconhecendo a relação entre as situações, os contextos e os registos de uso, o estabelecimento coesivo por meio dos conectores e dos marcadores discursivos, o ordenamento das ideias, as pausas, os débitos, os dados paralinguísticos, quinésicos e proxémicos. E será a partir desta tripla relação entre o sistema lexical, o sistema conceptual e o sistema discursivo, isto é, a partir da relação entre as palavras, suas representações e funções formatadas em estruturas gramaticais, que o aluno, como sujeito cognitivo, irá adquirir os modos de pensar e agir do grupo social e cultural ao qual a língua que ele aprende pertence, de tal modo que ele acabe por desencadear entre o pensamento e a linguagem um laço dialéctico de estruturação recíproca. No fim de contas, a linguagem só se torna o reflexo do pensamento e os sistemas de pensamento só são regulados pela linguagem se o falante dispuser do maior número possível de informações acerca de um conceito e dos modos socioculturais e contextos dos usos desse conceito.

Se nos níveis mais básicos a aprendizagem do oral fixa os seus limites nas interlocuções binárias marcadas pela formalidade da pergunta-resposta, do pedido-agradecimento, da saudação ritualizada, já nos níveis médios e avançados o oral deve alargar-se na sua complexidade de gestão dos intercâmbios comunicativos e na sua diversidade dos géneros discursivos. Da conversa espontânea à tertúlia radiofónica, do debate à entrevista, do tom informal à formalidade, da intemporalidade à fixação dos limites temporais, do verbal ao comportamento não verbal, da permissividade dos temas à hierarquização temática vai um sem número de aspectos relevantes a serem considerados numa pedagogia da língua estrangeira desde que

se defina como objectivo último o desenvolvimento da competência comunicativa e sociocultural. As actividades a propor em sala de aula para que tais capacidades se adquiram deverão centrar-se nas propriedades funcionais dos conceitos e nas suas características de âmbito informativo e combinatório. A capacidade informativa do conceito diz respeito à quantidade maior ou menor de dados que o conceito pode abranger; a capacidade combinatória define o conjunto das relações possíveis entre um dado conceito e todos os outros conceitos envolventes. Por exemplo, o âmbito do conceito “comprar” pode ainda ser reduzido num nível inicial (*comprar pão na padaria*) em contraste com outras combinações possíveis em níveis mais avançados (*comprar um terreno, comprar acções, comprar o árbitro*). Estas características, a informativa e a combinatória, atestadas pelas multiplicações das combinações possíveis, são adquiridas pelo aluno de forma selectiva e diferencial entre a sua língua materna e a língua estrangeira.

Neste procedimento, logo que o conceito é activado, instancia-se uma representação semântica que tem que estar em concordância com o contexto pragmático em que está inserido. E é nesta unicidade texto-discurso, cotexto-contexto que se estabelece a relação entre o conceito e o referente, entre a coerência e a coesão, desde que tais relações sejam activadas com a ajuda de certas marcas de indexação discursiva como os elementos gramaticais, fónicos e retóricos. Por seu lado, o processamento lexical, por meio do qual se estrutura o pensamento, precisa do contributo claro de um saber-fazer processual sobre o funcionamento da língua. Só assim se constrói com rigor uma representação do que é comunicado e do que é dito-falado-ouvido, escrito-lido. Para isso, o professor terá de activar na sala de aula pelo menos dois módulos: o módulo “interactivo”, cujo objectivo é pôr os alunos a falar sobre um tema escolhido previamente observando-se que a tónica deverá ser posta no conteúdo e não somente na forma. Os interlocutores podem tomar a palavra mais livremente, gerir a duração e a frequência das intervenções, activando o módulo “relacional” que se reporta à cultura, às atitudes e aos constrangimentos linguísticos. Por esta via dá-se um passo em direcção à aquisição da competência interaccional.

Sabe-se, porém, que os vários módulos (lexicais, linguísticos, gramaticais e discursivos) que afectam a construção de uma representação linguístico-discursiva integrada do texto oral ou escrito têm que passar pelo domínio de saberes plurais: processos de

reconhecimento fonemático, fonológico e gráfico; processos de codificação perceptiva e auditiva; processamento sintáctico cujo papel é organizar as palavras na frase e no enunciado; processamento semântico e lexical que afecta a interpretação cognitiva do enunciado; processamento pragmático e discursivo que activa a língua nos seus usos.

Assim, sejam quais sejam as actividades didácticas propostas, estas devem apresentar uma suficiente flexibilidade de aplicação nos diversos momentos das etapas educativas em concordância com uma progressividade de critérios na sua utilização. E como os discursos orais e escritos, de acordo com o género discursivo, são tão diversos entre si, convirá didacticamente distingui-los nos seus formatos e características, de modo a o aluno entender, interiorizar e reempregar o linguístico e o discursivo no tempo e no contexto histórico e social do quadro comunicativo de que ele é também participante. O importante a destacar é que se permita ao aluno exprimir-se e contactar, através do texto, com os mecanismos da língua meta, com a realidade dos seus usos, com o que se diz, com o como se diz e com o quando se diz.

O ensino de uma gramática do oral e do escrito passa pela programação de uma série de actividades encaminhadas para a aprendizagem dos gestos e da semiótica, tendo em conta que o seu uso e simbologia variam de um registo a outro, de uma situação a outra, distinguindo-se, então, os gestos simbólicos com significado convencional dos gestos icónicos com significado ocasional. Seja o formato a entrevista ou o debate, nos quais se sabe de antemão quais os temas que vão ser objecto de intervenção, seja a tertúlia radiofónica ou a conversa espontânea, cujas transições temáticas podem ser mais ou menos abruptas, seja o texto escrito não literário ou literário, todos estes formatos obedecem a padrões de estratégias discursivas gerais: a selecção de temas responde a estratégias de minimização do positivo e de ponderação do negativo, assim como a intensificação do positivo e a atenuação do negativo respondem também a estratégias discursivas gerais.

Esta situação faz reactivar técnicas discursivas e retóricas que reforçam a capacidade de quem fala, de quem diz, de quem escreve, de quem lê, de quem informa, opina, argumenta ou contra-argumenta. Surgem então as estratégias discursivas: as elocuições formais simétricas, com estruturas paralelísticas adequadas a um estilo convincente; a coordenação aditiva ou justaposta; as mudanças de

plano sintáctico; as orações truncadas ou suspensas; as elipses; os segmentos entoativos com o objectivo de ponderar a força ilocutória do acto de fala expressivo; as interrogações retóricas, como recurso enfático e de que se espera quase sempre uma resposta negativa; os conectores que introduzem sequências formais argumentativas ou contra-argumentativas e rectificativas; as expressões linguísticas modalizadoras; os advérbios de modo enunciativos que expressam um matiz conversacional modal com carácter de intensificação ou atenuação; as reiterações e repetições, estruturas cumulativas com o objectivo de intensificar o dado sobre o qual se dá a informação e sobre o qual se discute; as locuções antitéticas; os reguladores fáticos e apelativos, as exclamações; os mecanismos discursivos, com função de estimulantes conversacionais – formas sem significado que os interlocutores empregam com o intuito de manter o uso físico do canal comunicativo; os pedidos de perdão e de permissão, marcas de ponderação da atenuação qualitativa por meio das máximas conversacionais ao serviço da cortesia; os quantificadores temporais, marcas de atenuação quantitativa; uso de citações de autoridade por meio das diversas formas de relato de discurso; formas de tratamento e formas ritualizadas; a presença contínua dos procedimentos déicticos.

O uso diversificado destas técnicas discursivas e retóricas marcam a superestrutura do texto: os participantes ao saudar, informar, expor, argumentar, justificar, avaliar, contrapor, concluir, agradecer, despedir-se usam os mecanismos próprios destes géneros discursivos por meio de dispositivos próprios destes actos de fala. Assim, ao professor não basta só ensinar a executar acções (como pedir informações, fazer perguntas, dar ordens, escrever uma carta), mas também mostrar como as intenções se manifestam ilocutoriamente em cada contexto de enunciação ou intencionalmente em cada enunciado escrito. Aos aspectos fónicos, morfossintáticos, pragmáticos e discursivos há que acrescentar, como já foi referenciado, os aspectos lexicais, sem os quais a análise microestrutural não estaria concluída. Efectivamente, o recurso ao léxico constitui um dos aspectos pelos quais se estabelece a coesão textual por intermédio das retomas recorrentes por repetição ou substituição nominal. A selecção do vocabulário, por sua vez, permite discernir entre usos prestigiados e usos menos prestigiados, entre registos mais correntes ou mais familiares. Também os códigos não verbais, como os gestos, as fisionomias, os modos de estar, os modos de aproximação são traços significativos socioculturais a considerar numa pedagogia do oral. A

quinésica e a proxémica facilitam a comunicação oral e por vezes substituem-na: um mexer das mãos, um olhar, um movimento de aproximação ou de afastamento do interlocutor, um sorriso, podem ser informativamente mais relevantes que as palavras ditas. Compreender estes sinais sempre iguais mas sempre diferentes é desenvolver no aluno, em harmonia, um conjunto de normas, conhecimentos e capacidades que irão configurar a sua competência comunicativa oral.

Ensinar uma língua estrangeira, no caso concreto o português oral e escrito a estudantes no seu país de origem, implica o recurso a metodologias e a estratégias concertadas que promovam o acesso a todo o conjunto de informações relacionadas com a diversidade intercultural e com o estudo dos comportamentos ou condutas sociais de modo a que o aluno apreenda o carácter e os modos de ser do povo que pensa e fala por meio dessa mesma língua. Tais metodologias e estratégias exigem a presença de um professor-mediador formado e actualizado que contextualize discursivamente os saberes e os saberes-fazer para que o aluno se aproprie deles e, processualmente, os adeque a cada situação original que se lhe depare, porque se a língua é acto é também e sobretudo atitude. E são as atitudes que é preciso entender quando as pessoas comunicam entre si.

E termino este texto como comecei, citando, *grosso modo*, palavras de Maria Lúcia Lepecki:

A progressão da ideia é uma espécie de viagem que acompanha todo o diálogo verdadeiro. Cada pensamento ou parte dele abre portas para adentrar outros espaços. Nesses espaços encontram-se corpos outros, diferentes, aos quais o nosso pensamento vai pedir as “peças” necessárias para se aperfeiçoar, para as completar, para conseguir sentir-se inteiro e, de certa forma, perfeito. Mas qualquer que seja a palavra da nossa escolha, tudo começa e acaba onde Platão ensinou: no diálogo.

No diálogo, acrescento eu, conosco mesmos, tendo a língua como representação; no diálogo com os outros, tendo a língua como comunicação.

**Bibliografía**

- Austin (1962, 1981): John Langshaw Austin, *Como hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- Byram (1997): Mike Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Briz (2004): António Briz et alii e Grupo VAL.ES.CO (eds.), *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*, Zaragoza, Pórtico.
- Briz (2000): António Briz, "Turno y alternancia de turno en la conversación", *Revista Argentina de Lingüística*, n. 16, pp. 3-26.
- Figueiredo (2004): Olívia Figueiredo, "O Português abre portas: A quem? E como?", in John Greenfield (org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*, Porto, FLUP, pp 38-56.
- Grice (1975), Herbert Paul Grice, "Logic and conversation", in P. Cole e J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Nova Iorque, Academic Press, pp. 41-58.
- Lepecki (2009): Maria Lúcia Lepecki, "Panela de pipocas", *Super Interessante*, Junho, p. 67.
- QCERL (2001), Conselho da Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, Porto, ASA.
- Sánchez-Cano (2005): Manuel Sánchez-Cano, "La conversación en el aula", in AAVV, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Barcelona, Graó.
- Searle (1969, 1980): John Rogers Searle, *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- Sperber e Wilson (1986, 1994): Daniel Sperber e Deirdre Wilson, *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- Velázquez García-Talavera (1992): Teresa Velázquez García-Talavera, *Los políticos y la televisión. Aportaciones de la teoría del discurso al diálogo televisivo*, Barcelona, Ariel Comunicación.