

Comunicação didáctica e competência de comunicação: a necessidade da emergência de novos modelos

José Manuel Cardoso Belo

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Comunicação Didáctica e Teorias da Comunicação

Apesar de o estudo da Comunicação enquanto tal, isto é, com a designação de Comunicação, a nível da instituição universitária ser relativamente recente, a quantidade de publicações sobre esta temática tem vindo a aumentar de forma exponencial.

O termo comunicação é difícil de definir. O nome é abstracto e, tal como muitas palavras, possui inúmeros significados. Em 1976, Dance e Larson contabilizavam a existência de cento e vinte seis definições diferentes de comunicação. Hoje, o número de definições disponíveis é incomparavelmente superior, quanto mais não seja pelo simples facto de a quantidade de publicações sobre o fenómeno ser, actualmente, bastante maior do que há apenas cerca de 30 anos.

O que se disse relativamente ao termo Comunicação pode, de algum modo, retomar-se em relação a Didáctica. Com efeito, a quantidade de estudos sobre Didáctica, na sua versão geral, bem como sobre didácticas específicas é também impressionante e referimo-nos, apenas, à designação utilizada geralmente nos países europeus continentais e às suas áreas de influência. Acresce que, como é sabido, a tradição investigativa em Didáctica é bem anterior à da Comunicação *stricto senso*.

Como caracterizar, então, a Comunicação Didáctica?

Pode dizer-se que se trata de uma disciplina teórico-prática que, a partir de uma perspectiva multidisciplinar, procura estudar a origem, natureza e funções da comunicação humana para fins didácticos, pretendendo, assim, definir e reformular, através de um enfoque crítico e renovador, a forma de colocar os fundamentos do ensino e da prática na área das linguagens, verbais e não-verbais, e da comunicação. Centra-se, por um lado, na redefinição tanto do perfil do professor como dos

fundamentos epistémicos da sua acção tecnodidáctica e, por outro, na identificação das necessidades e exigências actualizadas em matéria de comunicação interpessoal.

A disciplina procura ser uma interface entre o actual conhecimento científico especializado e a redefinição dos conteúdos educativos, propondo, a partir do reconhecimento e tratamento dos princípios e conteúdos da linguística, das teorias da comunicação e das disciplinas concorrentes, um modelo de acção didáctica centrado no estudo, análise e produção de linguagens verbais, paraverbais e icónicas, no âmbito da comunicação real e social em cenário educativo institucional.

Ao rever a literatura relativa às teorias da comunicação, em que analisámos mais de três dezenas de teorias, e sem perder de vista que a comunicação é uma área extremamente ampla da actividade humana, retivemos aquelas características ou aspectos que, a nosso ver e de uma forma mais directa, se prendem com a comunicação didáctica. Deixámos de fora todos os aspectos ou teorias que dizem respeito à comunicação intrapessoal e de massas, retendo apenas as características que possam também ser consideradas relativamente à comunicação interpessoal.

Os muitos aspectos e dimensões das teorias da comunicação desafiam uma classificação clara; nenhum sistema de categorias é perfeitamente adequado para organizar este material embora diversos esquemas possam usar-se. Assim, recorreremos às propostas de Griffin (1991) e de Littlejohn (1996) para suporte da nossa análise.

Em Busca de uma Proposta Teórica

É com este quadro de fundo que avançaremos, então, para a apresentação do nosso contributo para a constituição de uma teoria da comunicação didáctica. Porém, antes de o fazermos, e para um melhor enquadramento, não queremos deixar de apresentar uma síntese da investigação realizada sobre a interacção didáctica.

Tendo em conta os objectivos que nos propomos, organizámos a investigação sobre a interacção na aula em três perspectivas - processo-produto, etnográfica e sociolinguística e análise do discurso – o que, por si só, não reflecte necessariamente um acordo académico generalizado sobre como organizar os resultados da investigação nem esgota todos os estudos realizados.

A designação “processo-produto” refere-se à relação central, ou interacção, entre processos de ensino e produtos dos estudantes. Num dos textos mais relevantes desta perspectiva, Flanders (1970) documenta um conjunto de exemplos para apoiar a afirmação de que o clima da sala de aula pode ser objectiva e fiavelmente medido e de que um tal clima está relacionado com a eficácia do professor. Uma parte substancial das suas provas assentava no Sistema de observação com o seu nome para registar o comportamento verbal do professor. Contudo, desde o seu aparecimento, têm surgido muitas reservas acerca da sua eficácia e Delamont e Hamilton (1976), entre outros, criticaram este tipo, americano, dominante de análise da interacção na aula e propuseram a adição de métodos antropológicos suplementares.

Emihovich (1989) sublinhou o facto de os estudos etnográficos se caracterizarem pela sua atenção ao uso da língua, ao contexto social mais amplo e à realidade comum da vida quotidiana nas salas de aula.

Em 1979, Mehan assinalou que as interacções na aula possuem características conversacionais específicas que as distinguem das interacções sociais quotidianas e, por isso, requerem um estudo e atenção especiais. Cochran-Smith (1984) e Bryce-Heath (1983) sublinharam que a aprendizagem ocorre fora e dentro da aula através de uma socialização gradual, mais do que através de um ensino directo e, como resultado, é necessário estudar as interacções sociais dos estudantes fora da escola para compreender as suas interacções na sala de aula. Por outro lado, Au e Mason (1983), por exemplo, analisaram as formas como as estruturas de participação facilitam ou impedem interacções educacionais positivas.

Alguns sociolinguistas defendem a ideia de que deve estudar-se a língua-em-uso enquanto consequência de contextos sociais particulares. Por exemplo, Cazden, John e Hymes (1972) empregaram uma abordagem sociolinguística para explorar as discontinuidades entre as línguas das culturas caseiras das crianças e as exigências comunicativas das culturas escolares. Um estudo de Gumperz e Cook-Gumperz (1982) revelou que a origem social de um estudante pode indiciar uma forma de aquisição e prática do discurso conflituante com as concepções do professor, produzindo, assim, percepções erróneas sobre as práticas do aluno que podem influenciar a sua avaliação educacional e Yamauchi e Tharp (1995) afirmam que, para participar por completo na vida da sala de aula, os estudantes têm de adquirir mais do que uma mera competência

linguística; eles têm de assimilar as regras sociolinguísticas que acompanham e subjazem aos estilos discursivos da cultura associada à língua.

O trabalho de Edwards e Mercer (1987) faz notar que as escolas têm as suas próprias normas ou cultura epistemológica para identificar e evidenciar conhecimento e que, portanto, as interações educacionais assentam sobre conhecimento partilhado que deve ser construído através de actividades e discursos comuns.

O estudo de Mehan (1985) remete para o conceito de reflexividade da língua, ou seja, enquanto os participantes constroem interactivamente o tecido social da sua sala de aula através do discurso, esse discurso condiciona também a sua participação na aula.

Com o intuito de compreender a natureza da relação entre oportunidades para aprender, práticas sociais e discursivas e as suas consequências para os estudantes, a investigação realizada por Crawford, Castanheira, Dixon e Green (2001) coloca a questão central para qualquer estudo de uma aula: *quem pode dizer ou fazer o quê e com quem, quando e onde, em que circunstâncias, em relação a que acções ou artefactos, para que finalidades, e com que resultados?*

Assim, a perspectiva sociolinguística, com a sua atenção especial às estruturas de participação, permite que os investigadores examinem detalhadamente as maneiras como os membros da sala de aula, professores e estudantes, constroem as suas maneiras de ser e interagir através do uso que fazem da língua em cenários particulares. Com efeito, os sistemas educativos contemporâneos deparam-se com um número cada vez maior de situações em que os falantes controlam diferentes variedades de fala reflectindo sistemas gramaticais e culturais “diferentes mas iguais”, ou, por outras palavras, enquanto as línguas e variedades da mesma língua diferem, elas serão, em última análise, iguais em valor comunicativo e potencial retórico.

A interação na sala de aula como processo sociolinguístico

A temática referida acima sugere que os problemas comunicativos em contextos escolares podem não ser devidos a problemas linguísticos mas ao uso contextual e à interpretação realizados pelos parceiros comunicativos (professor e alunos).

Certos estudos sobre as práticas na sala de aula mostraram como algumas características do sistema de comunicação didáctico proporcionavam ou negavam acesso à aprendizagem em situações em que a mensagem realmente verbalizada era apenas uma parte do sistema total. Esses estudos alertam-nos para o carácter comunicativo do

sistema social da sala de aula, de o acesso a oportunidades de aprendizagem ser socio-comunicativamente determinado e para o facto de a aprendizagem não ser uma questão de simples fluxo de informação em que as palavras do professor são captadas pelos alunos mas, antes, um processo interactivo que depende da capacidade dos professores e dos alunos para criarem envolvimento conversacional, isto é, alunos e professores trabalham para eliciar a atenção do outro e a capacidade para o realizar ser condicionada pela socio-ecologia da sala de aula.

Para tentar compreender melhor o papel da língua na aprendizagem, alguns estudos sugeriram que será mais importante olhar para o discurso do que para a gramática e que a natureza do discurso escolar varia significativamente em relação ao experienciado fora da escola, não enquanto reflectindo diferentes valores culturais ou focando certas rotinas de ensino, mas constituindo essencialmente, na sua estrutura, a tarefa da escolaridade. Por outro lado, uma melhor compreensão entre aluno e professor quanto aos padrões discursivos e código(s) sociolinguístico(s) de cada um deles proporcionaria uma transmissão mais directa do conhecimento como conteúdo do que tem de ser aprendido. No âmbito da investigação sociolinguística, a abordagem aos processos escolares foca-se na interacção entre pressupostos linguísticos, contextuais e sociais que interagem para criar as condições para a aprendizagem na sala de aula e que se aplicam a interpretações feitas no quadro do contexto de eventos discursivos que se posicionam contra o fundo da interacção quotidiana. As características de situações particulares da sala de aula são vistas como ocorrendo regularmente, rotinas discursivas aglutinadas através das práticas diárias de professores e alunos, ou seja, existem características dessas rotinas que são semelhantes em todos os contextos de sala de aula e algumas que variam com a progressão da escolaridade.

Porém, o interesse pelos eventos discursivos pretende também explorar as estruturas de participação que regem o tipo e a quantidade de interacção que constroem o evento e o modo como as expectativas dos participantes sobre essas estruturas entram na interpretação de mensagens particulares, ancorando-se, assim, numa outra tradição académica que engloba os trabalhos sobre pragmática linguística e a teoria dos actos de fala.

A conversação de qualquer tipo pressupõe uma cooperação activa entre produtores de informação e ouvintes que proporcionem retroalimentação, quer por meio de respostas

directas quer através de formas alternativas de sinalização indirecta. Uma tal cooperação não pode ser tida como adquirida pois, para assegurar a cooperação conversacional, os falantes potenciais têm de levar outros a cooperar, isto é, devem veicular pelo menos alguma informação adiantada acerca do resultado pretendido.

Gumperz e Cook-Gumperz (1982) assinalam que qualquer tipo de interpretação em situações de ensino na sala de aula, normalmente vistas como actividades orientadas para tarefas focadas em objectivos, depende do uso de sinalização ou de estratégias de contextualização pelos participantes de modo a estabelecer contextos favoráveis à eficácia comunicativa. Para os membros da sala de aula, o movimento diário através do tempo, de evento para evento, é parte do conhecimento comunicativo essencial sobre o tempo (quando acontece um evento) e o modo (como ocorrem as mudanças na actividade, como é que uma mudança se torna num novo contexto que indica o que esperar em seguida e como interpretar aquilo que se diz). Assim, a interacção em sala de aula é orientada por um processo de inferência conversacional que se baseia na produção e percepção pelos participantes de sugestões verbais e não-verbais que contextualizam a corrente da actividade de fala. Através dessas sugestões de contextualização, os participantes reconhecem as actividades de fala como parte de sequências de fala mais amplas através das quais os contextos são identificáveis. Desta forma, os participantes criam e empregam esquemas para enquadrar as interpretações situadas de cada um deles e, em conjunto, as sugestões de contextualização formam um sistema que cria um nexo de significações através das quais a interacção progride.

Para se entender melhor aquilo que a abordagem interactiva à comunicação implica relativamente ao modo como olhamos para os dados linguísticos e o que é que as trocas conversacionais nos dizem sobre a interacção entre pressupostos linguísticos, socioculturais e contextuais, deveremos reconsiderar um conceito-chave - a competência comunicativa, pois, do nosso ponto de vista, qualquer proposta de modelo ou teoria da comunicação didáctica estará incompleto sem a consideração daquele conceito.

A competência comunicativa

A competência de comunicação tem sido uma questão central na investigação sobre comunicação interpessoal e intercultural e tem merecido alguma atenção no campo educacional.

Apesar de contexto e pressupostos socioculturais terem começado a surgir em alguns modelos explicativos, as ideias sobre o que é governado por regras relativamente à fala e sobre como o significado é veiculado continuam a basear-se maioritariamente em conceitos originários da análise gramatical baseada na frase. Falamos de língua e cultura, língua e contexto como se se tratasse de entidades separadas, exteriores à mensagem e que podem ser comparadas a objectos concretos, limitados.

Os estudos sobre competência comunicativa têm de lidar com signos linguísticos a um nível de generalidade que transcende os limites do sistema gramatical e concentrar-se em aspectos relativos ao significado ou à interpretação mais gerais do que o do conteúdo da frase. Além disso, é evidente que aquilo que temos de processar nas trocas conversacionais é diferente daquilo que se aplica na descodificação de frases isoladas.

Deve assinalar-se que as estratégias verbais para negociar interpretações conversacionais são, na sua maioria, indirectas. A informação não é expressada abertamente no conteúdo superficial, tem de ser inferida com base nos pressupostos tácitos adquiridos através de experiências de interacção anteriores. Os mecanismos de sinalização indirecta diferem dos signos lexicalizados na medida em que, tal como os sinais não-verbais, são inerentemente ambíguos.

Incompreensões atribuíveis a diferenças sistemáticas indetectáveis na sinalização de convenções ocorrem com frequência considerável. Tais convenções são criadas através da experiência interactiva prolongada em família, entre amigos e redes de relações e, uma vez estabelecidas através da prática, servem como recursos comunicativos que canalizam as inferências ao longo de linhas particulares e o conhecimento do seu funcionamento torna-se uma pré-condição da participação activa em encontros verbais. Este conhecimento é de um tipo que dificilmente se pode adquirir através de leituras ou de ensino formal na aula, pois é necessário o contacto pessoal em situações que possibilitem o máximo de retroalimentação. Um número significativo de quebras ou rupturas na comunicação pode, assim, dever-se a inferências baseadas em diferenças não detectadas nas estratégias de contextualização. Como funcionarão, então, as

estratégias de contextualização? O problema é complexo, requerendo uma análise mais detalhada do que aquela que aqui se pode apresentar, porém a explicação mais provável residirá nas convenções discursivas para sinalização da co-referencialidade.

Conclusão

Considerando o que até aqui se disse, propõe-se, então, um modelo de competência comunicativa e um outro relativo à comunicação didáctica cujas formas gráficas se apresentam e comentam em seguida. A Figura 1 apresenta um modelo de competência de comunicação desenvolvido em Wiemann (1977) e complementado a partir da análise das propostas de Cupach e Imahori (1993), Gumperz (1981 e 1984), Hymes (1972a,b), Imahori e Lanígan (1989), Savignon (1983), Spitzberg e Hecht (1984) e Wiemann e Bradac (1989).

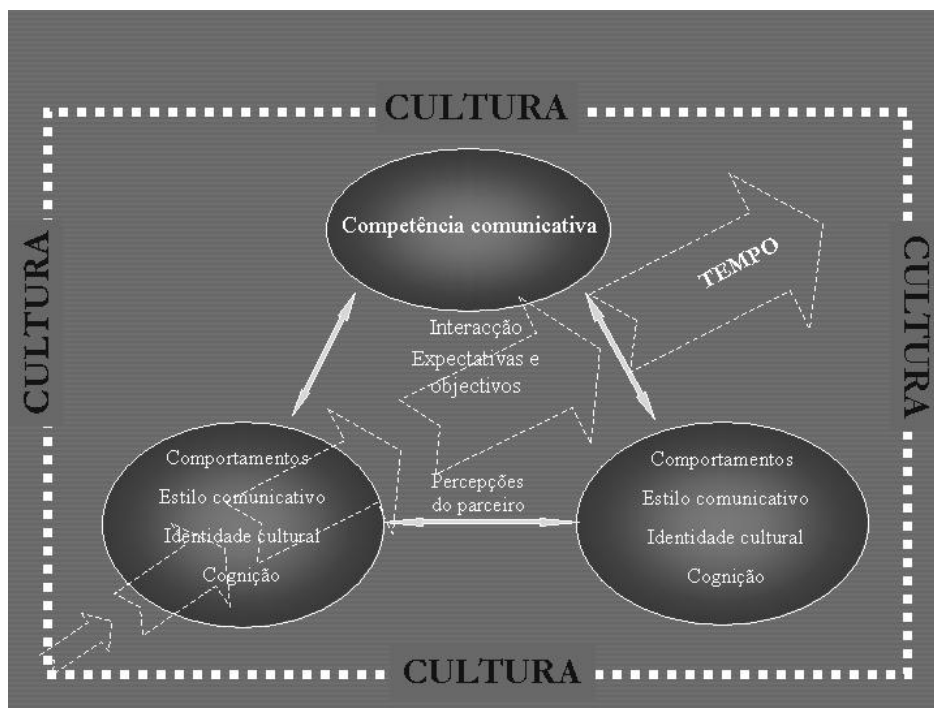


Figura 1. Proposta de Modelo de Competência de Comunicação

Como referimos, um dos objectivos deste trabalho é contribuir para a elaboração de um modelo de competência de comunicação didáctica, com base numa perspectiva sistémica teórica, relacional, que integre teorias da comunicação interpessoal já existentes, nomeadamente as de base sociolinguística.

Ao analisar os vários modelos de competência de comunicação, pode notar-se que, geralmente, cada tipo de modelo enfatiza apenas uma dimensão da competência pelo que vemos como desejável um modelo de competência multidimensional.

A maioria dos modelos de competência de comunicação lida com a competência no âmbito individual e encara-a como um conceito que reside no indivíduo. Outros modelos focam o sistema relacional, embora não explicando a variação individual ou cultural. Procuramos que a nossa abordagem se centre na relação entre indivíduos, assim como nos próprios indivíduos, ocupando-se da dinâmica da sua interacção nas relações. Assumimos, assim, uma perspectiva interactiva e pragmática pelo que vemos a competência como algo que é criado no quadro de uma relação. Nesse sentido, adaptando e complementando Gumperz (1981, 1984), definimos competência de comunicação como *o conhecimento das convenções linguísticas e comunicativas com elas relacionadas que os falantes devem possuir para iniciar e manter uma relação conversacional mutuamente satisfatória através da construção de mensagens adequadas e eficazes*, sendo que o envolvimento conversacional é uma pré-condição necessária para a compreensão.

Este modelo relacional pretende prevenir eventuais complicações culturais ao ter em conta a cultura e o seu componente contextual e difere dos modelos relacionais existentes na medida em que procura centrar-se no processo de comunicação no quadro da relação e dos indivíduos no âmbito de uma situação. O seu resultado pode ser definido como satisfação relacional em que a realização dos objectivos alcançada num quadro interpessoal facilitador e colaborativo causa sentimentos de satisfação na relação e a sua continuação é desejada.

Devido à sua natureza relacional, este modelo tem poucas restrições quanto ao número de parceiros relacionais no âmbito de uma relação competente. Não pressupõe que a relação seja diádica, e possibilita relações de qualquer tamanho, desde que permitam que os elementos da competência existam.

A natureza teórica do modelo situa-se na perspectiva da teoria de sistemas, no seu tratamento da competência de comunicação como algo que resulta de um sistema interactivo: a relação. Na linha de Watzlawick, Beavin e Jackson (2000), este modelo propõe que os componentes da competência relacional sejam vistos como inter-relacionados de maneira a formar uma totalidade, possibilitando que a competência seja encarada de uma perspectiva holista. Assim, o modelo deverá dar conta não só dos indivíduos no âmbito de uma relação, mas também dos factores contextuais.

Os processos relacionais que ocorrem no quadro deste modelo podem ser explicados pela teoria da acomodação da comunicação (Giles et al., 1987): numa relação, os indivíduos devem fazer ajustamentos nos seus comportamentos de maneira a acomodarem-se aos objectivos do(s) seu(s) parceiro(s).

Por outro lado, o modelo relacional de competência de comunicação didáctica que apresentamos na Figura 2 é um modelo compreensivo, baseado em princípios teóricos da relação, e que procura integrar componentes importantes da comunicação enquanto processo dinâmico. Porém, pelo facto de o modelo incorporar uma vasta quantidade de variáveis que envolvem a situação de comunicação, coloca-se um desafio relativamente aos meios com que medir a competência no âmbito da relação. Por esse facto, uma das directrizes orientadoras do nosso trabalho para o futuro, consistirá na procura de uma metodologia de avaliação empírica da competência relacional de modo a possibilitar a construção de uma teoria da comunicação didáctica o mais compreensiva e coerente possível.

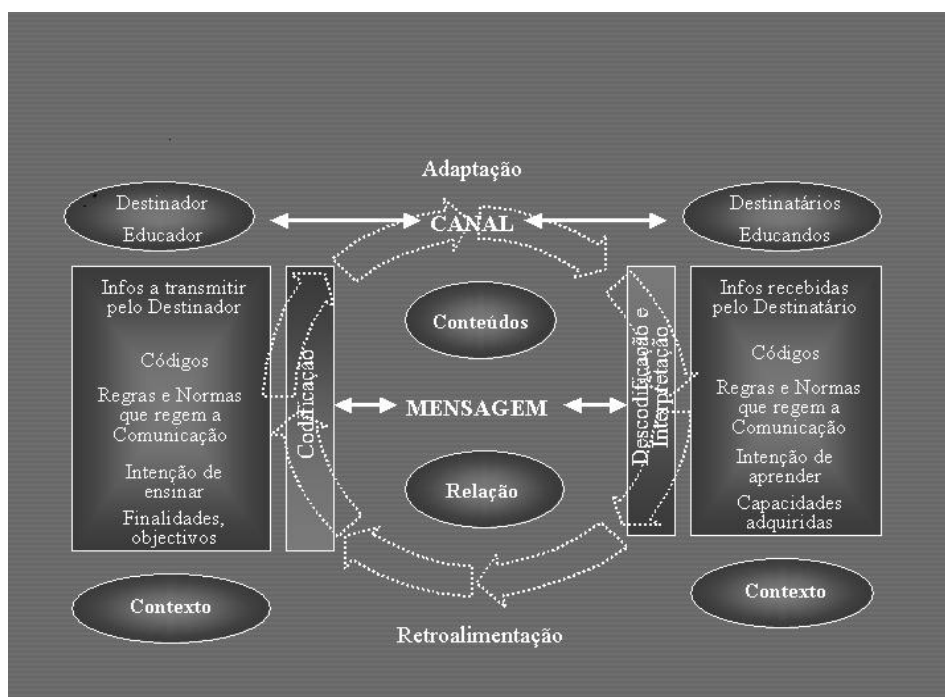


Figura 2. Proposta de Modelo de Comunicação Didáctica

Referências

Au, K.H., e Mason, J.M., Cultural congruence in classroom participation structures: Achieving a balance of rights. *Discourse Processes*, 6, 145-167, 1983.

- Bryce-Heath**, S., *Ways with words*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Cazden**, C., **John**, V. e **Hymes**, D. (eds.), *Functions of Language in the Classroom*, Teachers College, 1972.
- Crawford**, T., **Castanheira**, M., **Dixon**, C. e **Green**, J., What counts as literacy: An Interactional ethnographic perspective, in Cumming and Wyatt-Smith (eds.), *Literacy and the Curriculum: Success in Senior Secondary Schooling*, The Australian Council for Educational Research Ltd., 32-43, 2001.
- Cochran-Smith**, M., *The making of a reader*, Norwood, Ablex Publishing, 1984.
- Cupach**, W.R. e **Imahori**, T.T., Identity management theory: Communication competence in intercultural episodes and relationships, in R.L. Wiseman e J. Koester (eds.), *Intercultural communication competence*, 112-131, Newbury Park, Sage, 1993.
- Dance**, F.E.X. e **Larson**, C.E., *The Functions of Human Communication: A Theoretical Approach*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1976.
- Delamont**, S. e **Hamilton**, D., Classroom research: A critique and a new approach, in Michael Stubbs e Sara Delamont (eds.), *Explorations in classroom observation*, 3-20, London, John Wiley, 1976.
- Edwards**, D., e **Mercer**, N., *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*, New York, Methuen, 1987.
- Emihovich**, C. (ed.), *Locating learning: Ethnographic perspectives on classroom research*, Norwood, Ablex Publishing, 1989.
- Flanders**, N.A., *Analyzing Teaching Behaviour*, Reading, Addison-Wesley, 1970.
- Giles**, H., **Mulac**, A., **Bradac**, J. e **Johnson**, P., Speech accommodation theory: the first decade and beyond, in M.L. McLaughlin (ed.), *Communication yearbook*, 10, 13-48, Newbury Park, Sage, 1987.
- Griffin**, E., *Communication Theory: A First Look*, New York, McGraw-Hill, 1991.
- Gumperz**, J. e **Cook-Gumperz**, J., Communicative Competence in Educational Perspective, in L. Cherry-Wilkinson (ed.) *Communicating in the Classroom*, New York, Academic Press, 1982.
- Gumperz**, J., Communicative Competence Revisited, in D. Schiffrin (ed.), *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*, G.U.R.T. (Georgetown University Round Table), Washington, Georgetown University Press, 1984.
- _____, The Linguistic Bases of Communicative Competence, in D. Tanner (ed.), *Analyzing Discourse Text and Talk*, G.U.R.T. (Georgetown University Round Table), Washington, Georgetown University Press, 1981.
- Hymes**, D., Models of the interaction of language and social life, in J.J. Gumperz e D.Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972a.
- _____, On communicative competence, in J. B. Pride e J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972b.
- Imahori**, T.T. e **Lanigan**, M., Relational model of intercultural communication competence, in *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 269-286, 1989.
- Littlejohn**, S.W., *Theories of Human Communication*, Belmont, Wadsworth Publishing Co., 1996.
- Mehan**, H., The structure of classroom discourse, in T. Van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 3, Discourse and Dialogue, New York, Academic Press, 1985.

_____, *Learning lessons*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

Pedro, E.R., *O Discurso na Aula - Uma Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*, Lisboa, Edições Rolim, 1982.

Savignon, S.J., *Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*, Reading, Addison-Wesley, 1983.

Spitzberg, B.H. e **Hecht**, M., A component model of relational competence, in *Human Communication Research*, 10, 575-599, 1984.

Watzlawick, P., **Beavin**, J. e **Jackson**, D., *Pragmática da Comunicação Humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*, 14ª ed., São Paulo, Editora Cultrix, 2000.

Wiemann, J.M., Explication and test of a model of communicative competence, in *Review of Educational Research*, 50, 185-189, 1977.

Wiemann, J.M. e **Bradac**, J., Metatheoretical issues in the study of communicative competence, in B. Dervin (ed.), *Progress in communication science*, 261-284, vol. 9, Norwood, Ablex, 1989.

Yamauchi, L.A., e **Tharp**, R.G., Culturally compatible conversations in Native American classrooms, *Linguistics and Education*, 7, 349-367, 1995.