

Jandyra Lucena Gomes

THE IMPLICATIONS AND LIMITATIONS  
OF NOTIONAL - FUNCTIONAL SYLLABUSES

Resumo da Dissertação para obtenção do Grau de Mestre apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação, Área de Concentração Língua Inglesa, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

Curitiba - Paraná

1980

PROFESSORA ORIENTADORA  
Doutora OTÍLIA ARNS -  
Titular de Língua e Literatura  
Inglesa da Universidade  
Federal do Para  
aná.

CONSULTOR EM LINGUÍSTICA  
INGLESA Mr. BRIAN  
BAMBER - Professor Vi-  
sitante da Universida-  
de Federal da Paraíba.

## I N D I C E

	Pag.
1. Introdução . . . . .	1
1.1. Apresentação do trabalho e sua importância.. . . . .	1
1.2. O problema da pesquisa.. . . . .	1
1.3. Revisão da Literatura. . . . .	1
1.3.1. Os conceitos. . . . .	1
1.4. Os objetivos. . . . .	1
1.5. A hipótese. . . . .	1
1.6. A metodologia. . . . .	2
2. Desenvolvimento do trabalho. . . . .	2
2.1. Atitudes em relação ao ensino de línguas.. . . . .	2
2.2. Métodos Modernos. . . . .	4
2.2.1. Método Audio-Lingual. . . . .	4
2.2.2. Método Situacional. . . . .	5
2.2.3. Escola Cognitiva. . . . .	6
3. Escola Comunicativa - Embasamento Teórico. . . . .	7
3.1. Abordagem Nocional. . . . .	9
4. Problemas que envolvem a aplicação de materiais baseados na Teoria Nocional / Funcional. . . . .	.11
4.1. Análise prática dos livros <i>Starting Strategies</i> e <i>Say what you mean in English.</i> . . . . .	.12
5. Conclusão. . . . .	.15

## 1. Introdução

### 1.1. Apresentação do trabalho e sua importância.

Nesta dissertação desenvolvemos um estudo teórico e prático da abordagem Nocial / Funcional analisando, ao mesmo tempo, o valor de sua contribuição no panorama do Ensino Comunicativo, no ensino do Inglês.

### 1.2. O problema da pesquisa.

O problema da pesquisa em questão é averiguar até que ponto a teoria Nocial / Funcional poderá ser aplicada, na prática, ao ensino de língua Inglesa.

### 1.3. Revisão da Literatura.

Os fundamentos teóricos desta pesquisa são baseados, especialmente, nos escritos de D.A.Wilkins, H.G.Widdowson, Keith Morrow, E.Johnson e Van Eyk.

#### 1.3.1. Os conceitos.

A teoria Nocial / Funcional sugere que programas de ensino de língua poderão ser organizados de acordo com princípios semânticos. O conteúdo destes programas é baseado num número de "Noções" ou "Funções" que um determinado grupo de estudantes necessitarão para fins comunicativos. O conteúdo estrutural aparecerá como uma consequência da necessidade de expressar estas noções, isto é, as considerações estruturais serão secundárias e não primárias.

#### 1.4. Os objetivos.

Observar até que ponto livros-texto recentes, que se dizem seguidores da teoria Nocial / Funcional, aderiram de maneira total a esta teoria, e se mantêm com validade pedagógica.

#### 1.5. A hipótese.

A hipótese é de que uma adesão irrestrita à teoria poderia conduzir à uma organização estrutural caótica e, conseqüentemente, a uma confusão por parte do estudante. Por outro

lado, um programa voltado exclusivamente para uma progressão l<sup>o</sup>gica e sequenciada das tarefas do aprendizado poderia resultar numa vers<sup>o</sup> mais fraca da teoria.

#### 1.6. A metodologia.

A metodologia aplicada neste trabalho é baseada na apresenta<sup>o</sup> de um relato da teoria Nocional / Funcional, colocando-a num contexto de abordagens mais tradicionais relacionadas com o ensino de l<sup>o</sup>guas. Segue-se a an<sup>l</sup>ise de dois livros que se dizem baseados na teoria Nocional / Funcional, numa tentativa de avaliar at<sup>e</sup> que ponto as afirma<sup>o</sup>es de seus autores s<sup>o</sup> justificadas.

### 2. Desenvolvimento do trabalho

#### 2.1. Atitudes em rela<sup>o</sup> ao ensino de l<sup>o</sup>guas.

O s<sup>e</sup>culo XX vem testemunhando not<sup>l</sup>veis mudan<sup>as</sup> no campo da ling<sup>u</sup>ística aplicada. Temos visto uma sucess<sup>o</sup> de m<sup>e</sup>todos de ensino, cuja aplica<sup>o</sup> pr<sup>at</sup>ica reflete, at<sup>e</sup> certo ponto, os princ<sup>o</sup>pios b<sup>as</sup>icos das teorias ling<sup>u</sup>ísticas que lhes serviram de suporte. Constatamos que nas tr<sup>es</sup> primeiras d<sup>e</sup>cadas deste s<sup>e</sup>culo, por exemplo, uma l<sup>o</sup>gua era ensinada atrav<sup>e</sup>s da Literatura, e por causa da Literatura; se caminhamos um pouco no tempo, isto é, nas d<sup>e</sup>cadas de quarenta e cinquenta, veremos que a l<sup>o</sup>gua falada pelo homem comum se tornara objeto de pesquisas ling<sup>u</sup>ísticas. Este fato provocou uma indaga<sup>o</sup>: Qual a maneira mais eficaz de aprender uma l<sup>o</sup>gua e adquirir flu<sup>en</sup>cia oral? Enquanto uma escola advogava, entre outras pr<sup>at</sup>icas, a repeti<sup>o</sup> constante de exerc<sup>o</sup>cios--no pressuposto de que aprender uma l<sup>o</sup>gua era uma quest<sup>o</sup> de forma<sup>o</sup> de h<sup>ab</sup>itos--outra escola defendia o princ<sup>o</sup>pio de que o aprendizado de uma l<sup>o</sup>gua devia se basear numa perfeita compreens<sup>o</sup> de suas regras gramaticais.

Todavia, na d<sup>e</sup>cada de 70 houve uma acentuada mudan<sup>ca</sup>: a ênfase agora seria colocada na linguagem como uma forma de intera<sup>o</sup> social. Em consequ<sup>en</sup>cia dessa nova atitude, socio

lingüistas como Dell Hymes e Campbell & Wales ressaltam que , juntamente com a aquisição do sistema formal da língua, o aluno deve também aprender as regras de uso, ou seja, as convenções que governam as várias maneiras de expressar os significados sociais e culturais. Em outras palavras, além da "competência gramatical" o aluno deve adquirir a "competência comunicativa".

O trabalho de David A. Wilkins e seus colegas da universidade de Reading muito contribuiu para estimular este movimento. Os pontos de vista defendidos por Wilkins foram, mais tarde, reunidos no seu trabalho *Notional Syllabuses*, ensejando, por parte dos escritores de livros didáticos, uma tentativa de aplicação prática desses princípios. Basicamente, Wilkins defende a tese de que seria possível abandonar cursos, estritamente baseados na gradação progressiva de estruturas, nas quais pouca atenção era dispensada ao significado em si, em favor da daqueles que incluíssem no seu conteúdo programático significados ou "noções que os estudantes necessitassem a fim de se familiarizarem com os objetivos comunicativos a que se propunham desenvolver. Em outras palavras, Wilkins queria deixar claro que, inversamente ao que se propunha até então, o significado sitava a estrutura.

Como era de esperar, tentativas foram feitas para produzir cursos deste tipo. Alguns escritores, tais como Keith Johnson e Keith Morrow, colegas de Wilkins em Reading, não se mostravam plenamente satisfeitos com os resultados até então obtidos e assim o manifestaram publicamente. Outros, no entanto, se julgaram no direito de prosseguir com as experiências neste campo de ensino, registrando-se destarte o aparecimento, no mercado, de cursos que se dizem seguidores da nova ortodoxia.

Tendo lido Wilkins e notado que ele próprio enfatizava as dificuldades encontradas na aplicação de suas teorias, pensamos que talvez fosse de bom alvitre investigar até que ponto outros teriam tido mais sucesso em esclarecer pontos dos quais o próprio Wilkins tinha dúvidas. A nossa hipótese era a de que algumas pessoas apressadas em lançar publicações de materiais baseados na teoria Nocional/Funcional poderiam, simplesmente, estar usando uma roupagem nova para descrever um material, na rea

lidade, ultrapassado; ou, mais grave ainda, estar produzindo cursos pedagogicamente falhos. Resolvemos, então, nos aprofundar nos estudos da nova teoria, como uma preparação para examinar os cursos em questão e, assim, nos colocar em posição de poder avaliar, não só seus valores gerais, mas também o tratamento dado por seus autores às novas diretrizes propostas pelos teóricos do novo movimento. Esta dissertação é o resultado da nossa pesquisa.

Nós decidimos dividir o trabalho em quatro seções principais: o primeiro capítulo traça um esboço geral do ensino de línguas; o segundo expõe a "teoria comunicativa"; o terceiro é usado para analisar os livros-texto que pretendem ter seguido os princípios comunicativos; o quarto capítulo oferece algumas das conclusões obtidas como resultado da nossa pesquisa. Finalmente, nós apresentamos uma pequena seção composta de notas, bibliografia e alguns mapas ilustrativos do conteúdo programático dos livros estudados.

## 2.2. Métodos Modernos.

Tendo em vista que métodos para o ensino de línguas revelam, até um certo ponto, as linhas gerais que norteiam determinadas teorias e que envolvem a descrição e o aprendizado de uma língua, passamos a analisar o Método Audio-Lingual, baseado em alguns postulados da Escola Estrutural. Em seguida, analisamos o Método Situacional, e, finalmente, o Método Indireto, baseado na Escola Cognitiva.

### 2.2.1. Método Audio-Lingual

O método Audio-Lingual começou a ser conhecido na década de 50. Seus seguidores foram apoiados pelo linguísta Leonard Bloomfield, cujo livro *Language* (1930) serviu de principal fonte de referência para tais estudos. O suporte psicológico para o ensino estruturalista provinha da Escola Comportamental de Psicologia, que sustentava ser a linguagem uma forma de comportamento e, como tal, poderia ser controlada por métodos de estímulo-resposta e recompensa, métodos estes usados em experiências com animais. Como a repetição era considerada uma técnica básica a ser

usada por estes métodos, os seguidores do método Audio-Lingual aconselhavam exercícios estruturais para o ensino de línguas, pois eles acreditavam que, com a repetição constante dos exercícios, o material exercitado tornar-se-ia parte integrante do novo comportamento do aluno. Este procedimento se baseava no princípio de que uma aprendizagem super-intensiva provocaria o aparecimento de novos moldes de comportamento, tanto na fala, como em qualquer outro tipo de atividade. Se a repetição era fator de aprendizagem, conseqüentemente, não seria permitido aos alunos cometerem erros, uma vez que a repetição desses erros poderia resultar no aparecimento de hábitos lingüísticos incorretos. As estruturas e o vocabulário deveriam ser cuidadosamente arranjados, por ordem de dificuldade, e oferecidas ao aluno em porções assimiláveis, a fim de que os riscos de cometer possíveis erros fossem diminuídos.

Notamos então que, apesar de o método ser consistente em sua adesão a princípios científicos, havia, no entanto, um perigo: a aplicação rígida daquelas técnicas sugeridas poderia resultar em práticas monótonas para o aluno.

#### 2.2.2. Método Situacional

Prosseguindo, nós nos propusemos a discutir como os proponentes do Ensino Situacional criticaram o método puramente audio-lingual. Eles acreditavam que o conteúdo programático de um curso de língua deveria incluir considerações para com a "situação". Daí terem eles adicionado o conceito "adequação" às estruturas ensinadas, assim como a exposição de uma gama mais variada de estruturas ilustrando uma única situação. Os "situacionistas" concordavam com o uso de exercícios, todavia chamavam a atenção para o fato de que estes deviam ser relevantes para o mundo do estudante (meaningful drills). Exercícios, sugeriam eles, não podiam prescindir de significado, e medidas deveriam ser tomadas para "situacionalizá-los" dentro de um contexto no qual eles seriam usados devidamente. Tais sugestões representam um passo a mais para o uso de uma linguagem mais natural, na sala de aula. Entretanto havia, inevitavelmente, uma certa falta de naturalidade nas situações plane-



jadas para ilustrar os exercícios. Afinal, a única situação que pode ser considerada genuinamente realista numa lição de inglês é aquela representada pela lição em si mesma - tendo o professor e a classe como participantes. Tudo mais se apresenta irreal, até certo ponto, mesmo que se tente "situacionizar", com o máximo de eficiência, os pontos gramaticais escolhidos. Outro problema a discutir é que o ensino situacional, a exemplo do audio-lingual, baseado em postulados estruturalistas, considera primariamente a forma, evoluindo dé la o significado. Daí pode se deduzir o seguinte, se ensinarmos a forma, então o significado aparecerá para preenchê-la. Desta maneira, até mesmo os estudantes mais inteligentes tenderão a equacionar uma forma com um determinado significado, resultando daí um empobrecimento na aplicação daqueles conceitos adquiridos. Ao se defrontarem com o imprevisível nos atos de comunicação, na vida real, eles serão, provavelmente, incapazes de agir adequadamente.

### 2.2.3. Escola Cognitiva.

Finalmente, neste capítulo estudamos a influência da Escola Cognitiva no ensino de línguas e constatamos que representava uma reação contra a abordagem mecanicista dos estruturalistas. Chomsky, precursor da Escola Cognitiva, ao invés de aceitar a noção da aprendizagem super intensiva de estruturas isoladas da linguagem, enfatizou o aspecto criativo da língua, lembrando que todos nós somos capazes de entender "novas" sentenças, sem o auxílio de ninguém. Esta capacidade criativa deve, diz ele, então ser estimulada. Aqueles escritores que adotaram os princípios mentalistas de Chomsky, descreveram em linhas gerais as maneiras pelas quais ambos, professores de língua e alunos, poderiam tirar melhor proveito deste posicionamento. Eles criticaram não somente os métodos baseados em programas de ensino nos quais os materiais didáticos eram estritamente classificados em ordem de dificuldades linguísticas, mas também por terem estes usado a língua de uma maneira artificial. Ao invés de repetição, os mentalistas re-

comendaram encenações, proporcionando a criação de uma linguagem adequada e espontânea, por parte do aluno. O ouvir tornou-se parte vital de uma aula de línguas, porque proporciona o desejado "input" do qual o aluno, eventualmente, desenvolve a competência lingüística. Erros não precisam ser evitados. Segundo os mentalistas, o aluno faz hipóteses sobre o funcionamento da língua e testa estas hipóteses nas sentenças que ele produz. Se os erros lhe são mostrados, ele será então capaz de testar até onde suas hipóteses estão certas ou erradas, e assim desenvolver outras, até que, finalmente, irá absorvendo o sistema da língua. Os mentalistas sentiram que exercícios não substituíam o domínio das regras por parte dos alunos. Exercícios, afirmavam eles, não faziam com que o aluno relacionasse o que tinha aprendido a um contexto mais amplo, conduzindo o aprendiz a circunstâncias muito restritas, nas quais apenas determinados exercícios seriam úteis. O domínio das regras, por outro lado, lhes permitia criar novas sentenças.

Apresentamos o Método Indireto em que alguns dos postulados mentalistas, acima expostos, foram postos em prática. O método todavia apresentou uma falha: somente os alunos possuidores de um quociente de inteligência elevado poderiam acompanhar certos aspectos gramaticais discutidos em classe.

Neste capítulo proporcionamos uma visão geral do que se tem feito no campo de línguas e, através dela, nos situaremos dentro do contexto das novas idéias metodológicas a serem discutidas posteriormente.

### 3. Escola Comunicativa - Embasamento teórico.

Este capítulo estuda o conceito "Ensino Comunicativo". Apresenta os pontos de vista defendidos por alguns lingüistas que tentaram formular teorias sobre a Escola Comunicativa. Provê uma explanação das idéias de Wilkins sobre o método Nocial e aponta algumas das dificuldades que envolvem a aplicação prática desta teoria.

Primeiramente, nós tentamos colocar o capítulo em perspectiva, descrevendo duas noções: a "Competência Gramati -

cal" e a "Competência Comunicativa". Traçamos um paralelo entre "Competência Gramatical" (ou lingüística) e a sugestão de linguistas, como Dell Hymes e Campbell & Wales. Estes lingüistas asseguram que qualquer interpretação de competência deve - ria também incluir o fator "adequação" (appropriateness), envolvendo considerações tais como as circunstâncias nas quais uma troca de comunicação é feita, as perspectivas sociais, etc. Nós mencionamos "contexto de situação" primeiramente sugerido por Malinowsky, mais tarde retomado por Firth, e mais recentemente por Halliday. A linguagem é vista como uma série de opções de comportamento aberta ao falante/ouvinte; o contexto de situação é visto como o ambiente de qualquer seleção feita a partir destas opções. Em outras palavras, qualquer coisa relevante para esta situação poderá afetar a forma escolhida pelo falante.

Em seguida nos voltamos para a noção de "atos de fala" na acepção de Austin e, mais tarde, Searle, que tentaram mostrar a linguagem não somente como uma série de proposições, mas também como uma série de atos que indicam o que o falante está tentando exprimir: persuadir, informar, prometer, pedir, etc.

Tendo enfatizado a preocupação dos lingüistas atuais com os aspectos sociais da comunicação e a necessidade de considerá-los no ensino de línguas, nós nos detivemos, brevemente, para examinar algumas das maneiras como isto vem se processando. Primeiramente relembramos que o ensino "situacional" representou o primeiro passo nessa direção, acrescentando os situacionistas que nunca poderíamos limitar o número de situações, nas quais uma pessoa poder-se-ia envolver. Mesmo levando em consideração situações bem específicas, não há certeza de que uma conversação seguirá "o modelo exato" aprendido pelo aluno - não ser que restringamos, deliberadamente, nosso curso a conversações assaz limitadas, entre pilotos e funcionários da torre de controle e outras comunicações deste tipo.

Prosseguimos em nossas considerações para introduzir uma ruptura dramática com os métodos convencionais de até então: o relato feito pelo grupo do Conselho Europeu (Council of Europe Team). Este grupo preparou um documento - The Threshold

Level, que especificou detalhadamente aquilo que um estudante de língua estrangeira deveria ser capaz de produzir em termos de comunicação. Isto é, defendem eles a idéia de que, para prover o aluno de habilidades comunicativas, é necessário familiarizá-lo com algumas noções e funções, juntamente com as maneiras pelas quais ambas são expressas na língua que está a prendendo. Como uma base para a seleção de funções, eles sugeriam que devemos considerar a situação na qual a língua estrangeira será usada, as atividades lingüísticas de que o alu no terá de participar, as funções a aprender, as noções gerais com as quais ele terá de lidar, assim como as noções específi cas (aquelas relacionadas com o tópico em estudo) que o aluno terá de manipular.

### 3.1. Abordagem Nocial.

Após introduzir o grupo do Conselho Europeu, voltamos as nossas atenções para Wilkins que, de início, sugere que há duas maneiras amplas de abordar o ensino de línguas. Ele as denomina "sintética" e "analítica". A primeira envolve o desmembramento do material didático em pequenas seções. A ta rafa do aluno se constitui, essencialmente, em reconstruir a língua, a partir deste material num determinado espaço de tem po. Este, acrescenta ele, tem sido o método tradicional. A se gunda abordagem representa o reverso pois enfatiza o desempenho do aluno, que é estimulado a reconhecer os componentes lin güísticos do comportamento que ele está adquirindo. Segundo Wilkins esta segunda alternativa apresenta, como ponto de par tida, um retrato claro daquilo que o aluno eventualmente há de querer desempenhar, ou seja, a abordagem analítica se ba - seia na capacidade analítica do estudante.

Nós explicitamos, a seguir, como Wilkins apresenta três diferentes tipos de significado e tenta mostrar como eles se combinam na linguagem em uso. a) O significado "ideacio - nal" (ideational meaning) é usado para expressar nossa percepção de acontecimentos, processos, estados e abstrações. Este tipo de significado é expresso pelas categorias semântico-gra maticais que incluem Tempo, Quantidade, Espaço, Significado Re

lacional e o Significado Dêitico. b) O significado Modal, a quele no qual o falante expressa sua própria atitude para com aquilo que está dizendo. c) O terceiro tipo de significado indica a perspectiva social da sentença proferida, e é transmitido pelo que Wilkins chama de "Categorias de Funções Comunicativas" (Categories of Communicative Functions), que incluem julgamento, persuasão, avaliação, argumento, indagações racionais e exposição, emoções pessoais e relações emocionais.

Tendo notado que Wilkins, como outros teóricos do método comunicativo, aconselha uma abordagem semântica no ensino de línguas, nós passamos a demonstrar como ele propõe um número de noções selecionadas, de acordo com as necessidades do aluno. Estas noções indicarão a extensão do programa a ser ensinado. O pressuposto é que, uma vez ensinadas aquelas noções, o aluno estará preparado para encontrar o tipo de situação comunicativa com a qual poderá defrontar-se. No entanto, como sabemos, Wilkins aponta alguns dos problemas que surgem na aplicação de tal método. Um deles está no fato de que não há correspondência de um para outro entre forma e função lingüística. Um significado pode ser expresso de diversas maneirneiras; do mesmo modo, uma forma pode expressar diferentes tipos de significado. Wilkins nos mostra, por exemplo, mais de cinquenta maneiras de pedir permissão para usar o telefone de alguém. Admitindo que é necessário tornar o aluno apto a pedir permissão, qual seria precisamente a estrutura indicada para exprimir tal função? Wilkins aponta, com muita propriedade, critérios conflitantes, tais como, simplicidade gramatical, adequação, e indaga qual deles será o mais importante no ensino de línguas. Ele sugere, de fato, a adoção de uma abordagem cíclica. Isto é, uma noção poderia primeiramente ser ensinada através de realizações gramaticais mais simples, e ser reintroduzida, posteriormente, desta vez usando-se estruturas gramaticais mais complicadas, no entanto mais delicadas. Ele admite, todavia, que não há linhas definidas que determinem as circunstências nas quais uma certa estrutura deva ser usada de preferência a outra.

Descobrimos que o próprio Wilkins ainda não resolveu problemas deste tipo. Ele ainda questiona, por exemplo, a praca

ticidade de aplicação de programas como este para toda e qualquer espécie de aluno, sabendo que iniciantes não poderão responder favoravelmente, num confronto, a materiais sem a devida gradação. Por esta razão ele é forçado a sugerir duas aplicações de sua teoria: a primeira, denominada "a aplicação mais fraca" (The weakest application) onde um curso gramatical mais tradicional é introduzido logo no início, e um curso funcional é introduzido posteriormente. A "aplicação mais forte" (the stronger application) seria aquela na qual o planejador usasse critérios semânticos na seleção dos itens gramaticais. Além disso Wilkins acha que programas baseados no método nocional não terão, provavelmente, uma aplicação geral, mesmo após os estágios iniciais. Ele aponta alguns dos diferentes tipos de curso, para os quais tais programas de ensino seriam mais úteis; cursos de "alto rendimento"; cursos de "duração limitada"; cursos dirigidos para "fins específicos". No entanto ele julga duvidoso o valor desta metodologia para cursos "globais".

Após descrever, em linhas gerais, a teoria que norteia o ensino comunicativo, particularmente no que ela se aplica ao trabalho de Wilkins, assim como prover um relato da abordagem Nocional, seu potencial, e suas limitações - esboçadas pelo próprio Wilkins -, examinaremos algumas das tentativas que têm sido feitas no sentido de pôr em prática aqueles princípios teóricos.

#### 4. Problemas que envolvem a aplicação de materiais baseados na Teoria Nocional / Funcional.

Efetuamos, aqui, uma análise prática de livros-texto que dizem seguir os princípios comunicativos e usar noções ou funções como ponto de partida, desenvolvendo suas unidades de ensino, a partir daqueles conceitos. Tentamos descobrir até que ponto eles são capazes de conciliar a teoria com a prática. Inicialmente, nós analisamos comparativamente a tarefa prática de um escritor que produz cursos feitos em bases tradicionais, usando critérios gramaticais como diretrizes básicas do curso, e aquele que tenta organizar um curso baseado nos princípios Nocionais / Funcionais. Nós notamos que, enquanto o primeiro

tem um conjunto finito de regras gramaticais para manipular, além de exemplos numerosos de cursos similares, para consultar, o "futuro" escritor de cursos, baseado na teoria Nocional / Funcional ainda se encontra trabalhando praticamente sozinho. Não existe, realmente, um conjunto de categorias adredamente preparadas para consulta, tendo estes escritores pouco acesso a fontes de pesquisa.

Nós escolhemos como base para nossa análise dois cursos muito díspares: *Say what you mean in English*, escrito por John Andrews, um volume simples, em preto e branco, dirigido para adultos iniciantes. O professor ali é solicitado a contribuir com apresentações do material "ao vivo", em sala de aula. Andrews considera-se um seguidor de Wilkins e expressa seu agradecimento a este lingüista, no prefácio de seu livro. Nossa segunda opção, *Starting Strategies*, escrito por Abbs & Freebairn é um livro-texto vivamente ilustrado, acompanhado de fitas gravadas e uma publicação de todo o material gravado. Nós escolhemos estes livros, mesmo sabendo serem dissimilares, porque queríamos examinar os diferentes ângulos do assunto enfocado. Nosso objetivo não é, naturalmente, comparar os dois livros, porém precisar até que ponto eles se afastaram dos princípios Nacionais / Funcionais, usando-os como um meio de identificar as dificuldades reveladas na aplicação prática desta teoria.

Ambos os livros se dizem seguidores dos princípios comunicativos, embora *Starting Strategies* seja mais limitado. Abbs e Freebairn, seus autores, dizem claramente que "... *Starting Strategies* considera prioritariamente as necessidades básicas de comunicação". Por outro lado, J. Andrews explica que as noções por ele escolhidas para compor o conteúdo programático do livro não são "limitadas nem por uma formula gramatical, nem pelo vocabulário".

#### 4.1. Análise prática dos livros *Starting Strategies* e *Say what you mean in English*.

Organizamos duas questões amplas, como um meio de detectar até que ponto estes livros estão aptos a mostrar uma a-

bordagem radicalmente diferente dos cursos mais tradicionais, baseados na teoria estrutural e, ao mesmo tempo, permanecer e eficiente como material didático. A primeira questiona se os livros escolhidos diferem radicalmente dos livros baseados em teorias mais tradicionais apresentadas anteriormente neste trabalho. Na segunda questão indagamos se, uma vez adotados os princípios Nocionais/Funcionais terão estes validade pedagógica.

A fim de obter respostas para estas perguntas de âmbito geral, nós as desdobramos em nove, mais específicas, que poderão esclarecer pontos gerais. São elas:

1 - A que nível os livros se destinam (iniciantes, intermediário, adiantado) e que critérios teriam sido usados para justificar a adequação do material a um determinado nível?

Aqui tivemos em mente a hesitação de Wilkins em relação à aplicação da abordagem Nocional/Funcional para alunos principiantes, exceto com relação à "aplicação mais fraca" da teoria.

2 - São os livros dirigidos aos estudantes que procuram um conhecimento "geral" do inglês, ou àqueles que querem usar a língua para finalidades específicas, tais como um estudo complementar de outras disciplinas? Explicitar como a seleção do material reflete essas tendências.

Novamente lembramos aqui a opinião de Wilkins quando apresenta possíveis dificuldades na aplicação de princípios Nocionais/Funcionais a cursos globais sendo esta teoria mais indicada para cursos especiais.

3 - Quanta ênfase é dada ao uso das quatro habilidades: entender, falar, ler e escrever?

4 - Terão os autores tido o cuidado de "assegurar que o sistema gramatical seja assimilado com propriedade pelo aluno?"



5 - Foram as considerações situacionais e gramaticais manipuladas a nível de seleção ou de apresentação?

Em outras palavras, indagamos se os autores consideraram prioritariamente as estruturas lingüísticas, escolhendo depois situações para contextualizar estas estruturas.

6 - Como é distribuído o material em termos de dificuldade? Se semanticamente, teriam os autores usado critérios para a gradação de noções, funções, tópicos, etc.?

7 - Os itens que compõem as várias unidades irão preencher as necessidades imediatas do estudante?

Nós procuramos aqui, como não poderia deixar de ser, a principal justificativa para uma mudança nos cursos baseados numa apresentação gradativa de estruturas as quais, dizem os nocionalistas, não habilitam o aluno a se comunicar efetivamente nos primeiros estágios de aprendizagem.

8 - A linguagem que compõe as unidades é constituída de amostras representativas de uma conversação autêntica e normal?

Esta questão é sugerida pela seguinte assertiva de Wilkins: "...uma importante característica de materiais planejados para produzir - competência receptiva - seria o uso de materiais autênticos". Se a língua usada nos livros-texto for de uma maneira ou de outra "sintética", então isto diminuiria o seu valor.

9 - A unidade lingüística principal introduzida é a "sentença"? Se assim o for, foram estas sentenças organizadas com a finalidade de prover um diálogo "coesivo" e "coerente"? Os autores oferecem em termos da teoria de Widdowson, exemplos de "use" ou meramente "usage"?

Aqui nós nos preocupamos em descobrir se os autores apresentaram "textos" aos alunos, e não simplesmente uma série de sentenças desconexas.

## 5. Conclusão

Ao final da nossa pesquisa julgamos que, apesar de terem ambos os autores estudados procurado aplicar princípios Nacionais/Funcionais, obtivemos resultados totalmente diferentes. Levando-se em consideração o material didático que compõe os dois livros *Say what you mean in English* e *Starting Strategies*, este último apresenta-se, inegavelmente, com mais sucesso do que o outro. Em linhas gerais Abbs & Freebairn valorizaram o aspecto "gerativo", interligando as diversas unidades numa estória, mantendo os mesmos personagens e selecionando as estruturas mais simples antes de introduzir as mais complexas. O livro apresenta uma gradação racional das funções que o aluno provavelmente necessitará nos primeiros intercâmbios comunicativos, a saber: saudações, apresentações, marcar encontros, aceitar ou recusar propostas, fazer ofertas, etc. Todavia, a fim de torná-lo um livro para principiantes, seus autores tiveram de restringir por demais o número de noções a serem ensinadas, situando-o, a nosso ver, naquela área da "aplicação mais fraca" da teoria.

Como resposta à segunda questão julgamos que o livro apresenta validade pedagógica.

Andrews, ao nosso entender, se preocupou tanto em manter uma abordagem puramente semântica que seu livro, como um todo, carece de sequência. O material didático não é apresentado de maneira "coesiva" e "coherente". Daí ele se assemelhar mais a um "livro de frases" do que a um livro-texto. Constatamos também que grande parte da linguagem usada nas unidades falharia se submetida a um teste de autenticidade. Muitos dos exemplos dados constituem amostras de "usage" e não de "uso", sendo, conseqüentemente, poucos os elementos para que o sistema seja assimilado com propriedade pelo aluno. No entanto, lembramos, mais uma vez, que o resultado da nossa análise é baseado em nove questões formuladas arbitrariamente, e que outras perguntas poderiam ter produzido resultados diferentes.

Chegamos à conclusão, ao finalizar nosso estudo, que os aspectos negativos encontrados no decorrer da análise dos dois livros em questão, deve-se, em parte, à indefinição de certos postulados da teoria Nocional/Funcional. Wilkins diz em seu livro *Notional Syllabus* que a "essência" de um programa baseado na teoria Nocional/Funcional consiste na prioridade que este material dá ao conteúdo semântico no aprendizado de uma língua". Julgamos, no entanto, que esta observação é muito vaga, uma vez que todo curso deve conter o elemento de conteúdo semântico, sem o qual o curso seria reduzido a uma simples manipulação de paradigmas. Por outro lado, se o conteúdo estrutural for ignorado teremos simplesmente um "livro de frases". O que Wilkins está realmente dizendo é que devemos prestar mais atenção ao conteúdo semântico do que ao sintático na preparação de programas de ensino de língua. Todavia ele não especifica, claramente, como podemos intensificar essa atenção. Não encontramos em seu livro orientação firme a este respeito. Sabemos que cursos baseados numa apresentação gradativa de estruturas proporcionam ao aluno uma base sobre a qual ele poderá, sozinho, construir novos modelos. Todavia, sabemos por experiência que estes cursos falham em relação ao "uso", isto é, o saber como comunicar-se na vida real. Por outro lado, cursos baseados na semântica e que têm como principal objetivo a comunicação imediata, correm o risco de não proporcionar ao aluno uma base estrutural sólida, tão necessária ao aprendizado de línguas.

Wilkins ainda sugere no seu livro: "O primeiro passo na construção de qualquer programa é definir os objetivos. Sempre que possível estes serão baseados numa análise das necessidades do aluno, e estas necessidades, por sua vez, serão expressas através dos tipos de comunicação nas quais ele terá de se engajar".

Julgamos extremamente difícil prever, com precisão, em termos de noções e funções, aquilo que nossos alunos necessitarão expressar por ocasião de seus futuros intercâmbios comunicativos, a não ser em áreas muito restritas do aprendizado de línguas.

Nossas conclusões não são definitivas. Muito caminho teremos de palmilhar, a fim de encontrarmos uma solução ideal para o ensino de línguas. Inegavelmente a teoria Nocial/Funcional oferece vantagens sobre as tradicionais, por apresentar uma dimensão nova ao ensino de línguas.

Sendo, no entanto, uma teoria nova, ela apresenta muitas dificuldades ao ser posta em prática. Somente o tempo nos dirá quão apropriadamente ela amadurecerá.