

humanidades

Nº2 , Abril de 1982



ESTUDOS DE:

ANTÓNIO A. FERREIRA DA CRUZ
ARMANDO COELHO F. DA SILVA
CÂNDIDO DOS SANTOS
DIOGO FREDERICO LEMOS CERVEIRA ALCOFORADO
FRANCISCO RIBEIRO DA SILVA
IVO MANUEL V. CARNEIRO DE SOUSA
JOSÉ AUGUSTO MAIA MARQUES
JOSÉ AUGUSTO P. DE SOTTO MAYOR PIZARRO
MANUEL GOMES DA TORRE
ROSA FERNANDA MOREIRA DA SILVA
SALVADO VILA VERDE PIRES TRIGO
VICTOR MANUEL DA FONSECA CABRAL

EDIÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE
ESTUDANTES DA FACULDADE DE LETRAS DA U. P.

FUNCIONALISMO/NOCIONALISMO — UMA POLÊMICA EM CURSO NA DIDÁTICA DE LÍNGUAS

por M. Gomes da Torre

A Convenção Cultural Europeia, assinada em 1954, em Paris, pelos representantes dos estados membros do Conselho da Europa, defendia o incremento do ensino das línguas vivas estrangeiras por considerar que, desse modo, se promoveria uma mais fácil compreensão mútua dos europeus, condição importante para a almejada unidade do velho continente. Em reuniões posteriores, os ministros da educação dos vários estados reafirmaram essa posição ao proporem que o ensino das línguas estrangeiras fosse levado a crianças e adultos nos locais onde isso não tivesse ainda sido feito.

Em 1971, uma comissão multinacional de especialistas, encarregada de estudar a aplicabilidade de um sistema de unidades de crédito aos programas de ensino das línguas estrangeiras a adultos, concluiu que o objectivo mais desejável a atingir por esses alunos seria não só «serem capazes de sobreviver, linguisticamente falando, como turistas num país estrangeiro, ou em contacto com visitantes estrangeiros no seu próprio país» mas também «a capacidade de *estabelecer em e manterem relações sociais* porquanto de natureza supercial» (Ja van Ek, 1977, p. 2).

As palavras (por nós) sublinhadas na citação acabada de fazer acentuam o aspecto que, nos anos mais recentes, os linguistas puros têm tentado tornar necessidade evidente junto dos professores de línguas vivas estrangeiras, pois estabelecer e manter relações sociais, linguisticamente, são *funções da linguagem*. Como diz van Ek: «O que a gente faz por meio de uma língua pode ser descrito como a realização verbal de certas *funções*. Por meio dela fazem-se afirmações e perguntas, dão-se ordens, expostula-se, persuade-se, pede-se desculpa, etc., etc.» (ib., pp. 5-6). A consciência crescente de que isso assim é embora de modo nenhum tal fosse aceite pela generalidade dos especialistas como uma novidade total ou invenção em primeira mão — conduziu à formulação de novas abordagens, muito especialmente no que diz respeito à organização dos programas de ensino para as línguas.

Esse movimento — que se desenvolveu de maneira particularmente viva na segunda metade da década de setenta, desempenhando o ano de 1976 o seu claro ponto de partida — propôs que os programas deveriam ser elaborados com base em *noções e funções* em vez de se basearem na distribuição dos aspectos gramaticais da língua que fosse objecto de estudo. Pôs-se, deste modo, em causa uma velha tradição que desde os primórdios da didáctica de línguas se tinha mantido como princípio indiscutível: a prioridade da gramática sobre o léxico, visto aquela constituir o elemento mais permanente do sistema linguístico e, por isso, servir de suporte ao léxico, que varia naturalmente com o assunto tratado em determinado momento.

A designação por que os novos programas passam a ser conhecidos é a de *programas nocionais*; designação essa que circula com especial rapidez após a publicação de «Notional Syllabuses» pelo linguista David A. Wilkins, da Universidade britânica de Reading, em 1976. Bem aceite, especialmente pelos investigadores da linguística pura, a mensagem de Wilkins conhece enorme divulgação e é apresentada como a alternativa desejável aos programas estruturais e situacionais, que são duramente criticados e aos quais se nega eficácia. O autor de «Notional Syllabuses» atribui essa falta de eficácia àquilo que designa de «estratégia sintética do ensino das línguas», através da qual «as diferentes partes de uma língua são ensinadas separadamente passo a passo de tal modo que aquisição seja um processo de acumulação gradual dessas partes até que toda a estrutura da língua tenha sido construída. Ao planear-se o programa para tal ensino, a língua global é dividida num inventário de estruturas gramaticais e numa lista limitada de itens lexicais [...]. Em determinada altura o aluno é exposto a uma amostra de língua deliberadamente limitada. A língua que é adquirida numa unidade de ensino é acrescentada aquela que foi adquirida nas unidades precedentes» (Wilkins, p.2.). Tal processo — quase o único que foi praticado na longa (1) história do ensino das línguas — tem, para Wilkins,

consequências negativas visto que, só quando for aprendida pelo aluno a última peça de quantas resultaram da fragmentação da língua para fins programáticos, estará aquele em condições de utilizar a língua com propriedade. Até aí o seu sucesso é medido em função da sua maior ou menor capacidade para apreensão das unidades ensinadas pelo professor, tomando-se a motivação para o acto de ensino/aprendizagem difícil de manter. «Embora alguns alunos sejam capazes de ver que um investimento em esforço de aprendizagem, em determinado momento, produzirá benefícios no futuro, muitos esperam uma recompensa mais imediata pelo esforço despendido» (ib., p. 13). «O programa nocional contrasta com os outros dois [situacional (2) e estrutural] porque toma como ponto de partida a desejada capacidade comunicativa. Ao conceber-se um programa nocional, em vez de se perguntar como se exprimem os falantes de uma língua, ou quando e onde eles a usam, perguntamos o que é que eles comunicam através dela. Ficamos assim habilitados a organizar o ensino em termos de conteúdo e não em termos de forma de língua» (ib., p.18). «Em resumo, o conteúdo linguístico é planeado de acordo com as necessidades semânticas do aluno» (ib., p.19).

Alongamos-nos intencionalmente na citação por considerarmos que ela encerra o essencial da filosofia funcionalista/nocionalista e contém, em nosso entender, o ingrediente que a tornou popular junto de alguns professores. Com efeito a «capacidade comunicativa» que Wilkins refere e considera *desejada* vem constituindo, desde há muitos anos (3) o grande desejo dos pedagogos dedicados à didáctica de línguas. Se, com o novo género de programas, essa capacidade constitui o ponto de partida, por outras palavras, se os alunos, logo no início do seu curso, são capazes de se exprimirem na língua estrangeira de maneira adequada, sentindo que ela é, afinal, um instrumento útil de comunicação, então a solução para as velhas dificuldades do ensino das línguas está encontrada em definitivo. Daí que, em teoria, a proposta de Wilkins se tenha tomado tão aliciente junto de alguns professores.

Todavia, quando o seu autor envereda pela aplicação prática desses programas, começam-nos a surgir algumas dúvidas e detectam-se algumas contradições. Uma das novidades — pelo menos Wilkins apresenta-a como tal — é o carácter cíclico de tratamento das rubricas. Isto é, podendo qualquer noção ou função ser expressa por um conjunto maior de expoentes (4) — uns mais simples, mais complexos outros — seria contraditório com a filosofia do nocionalismo tratar de modo exaustivo todos os expoentes relativos a uma função logo que esta aparecesse pela primeira vez. Por isso o linguista de Reading propõe o retorno a essa mesma função algumas lições ou meses após um tratamento anterior, caminhando-se dos expoentes mais simples para os mais complexos. Consideremos, como exemplo, a função de *dizer/pedir a alguém que faça*. Em inglês poderia ser realizada por uma vasta série de expoentes que poderiam incluir, entre outros os seguintes: a) close the window, b) could you close the window for me?, c) Do you mind closing the window for me? d) Would you be so kind as to close the window?, etc., etc. . Numa primeira abordagem da função referida poderia tratar-se um expoente considerado mais simples (5), utilizando-se as formas mais complexas mais tarde dentro do mesmo ano ou em anos posteriores do curso.

A primeira tentativa conseguida de dar forma a um programa funcional/nocional tinha surgido já em 1974, dois anos antes da publicação de «Notional Syllabuses». A sua publicação verificou-se em 1975, pelo Conselho da Europa, e o seu autor foi a holandês Dr. J A van Ek, que o apresenta como o resultado «da colaboração internacional por um período de mais de três anos» e «engloba ideias contidas em contribuições individuais e colectivas, publicadas e inéditas, escritas e orais, produzidas por mais de 100 pessoas de mais de 15 países diferentes» (van Ek, 1980, p. 3). A obra apareceu com o título de «Threshold Level English» e o seu organizador atribui «ao trabalho criativo do Sr. D. Wilkins sobre categorias nocionais e categorias de função comunicativa» (ib.) a maior parte daquilo que o trabalho tem de original. Confirma-se deste modo que Wilkins foi o grande ideólogo do nocionalismo.

No entanto, ao contrário do carácter predominantemente teórico da obra Wilkins, o trabalho de van Ek é uma tentativa relativamente bem sucedida de apresentar, de forma sistematizada, a matéria linguística de tal modo que «num sistema de unidades de crédito o «Threshold Level – T-level» — seja o nível mais baixo de capacidade geral na língua estrangeira a ser reconhecido» como objectivo mais ou menos terminal a atingir. Essa «capacidade geral permitirá aos alunos aguentarem-se na maior parte das situações quotidianas, incluindo aquelas para que não foram especificamente treinados» (ib.). Visando a que os alunos sejam capazes de utilizar a língua estrangeira «funcionalmente», o programa inclui um elevado número de situações e as estruturas gramaticais consideradas adequadas a proporcionarem essa capacidade geral. O vocabulário necessário vai de 1100 a 1500 palavras e o tempo lectivo proposto, inicialmente, por van Ek era de cerca de 100-150 horas, a cumprir em um ano. Mais tarde haveria de considerar esse prazo demasiadamente ambicioso, visto aprender uma língua estrangeira ser, mesmo ao nível mais elementar, «uma tarefa exigen-

te» (ib.). Por isso concebeu um programa intermédio, que constitui como que a primeira parte de «T-level» e a que deu o título de «Waystage English» organizado com a colaboração de L. G. Alexander e M. A. Fitzpatrick. A sua publicação verificou-se 1977 (6).

Os destinatários dos dois programas eram tanto alunos das escolas secundárias como os adultos que quisessem aprender Inglês para fins específicos, como os imigrantes e os turistas. Fazia-se sentir, no entanto, a necessidade de uma publicação congénere que se destinasse à situação específica — e, ao fim de contas, a mais frequente, — dos alunos das escolas secundárias europeias. Foi assim que em 1976, van Ek publicou uma adaptação de «Threshold Level English» a que deu o título de «The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools», que fez preceder de uma vintena de páginas de considerações cheias de bom senso, reveladoras de uma boa experiência como professor de línguas (7). Tem sido esta versão a que em Portugal tem servido de base à elaboração dos programas do ensino secundário de Inglês e Alemão e aos do C.P.E.S., a título experimental para as línguas referidas e para o Francês.

L. G. Alexander, conhecido à escala mundial pelos cursos de Inglês que publicou, representa o tipo acabado de estruturalista. Ainda na década de setenta assinava a série *New Concept English*, cujo primeiro volume, *First Things First*, é o mais tradicionalmente estruturalista (8) que se possa imaginar, de progressão bastante lenta, traduzida no facto de as 144 lições que constituem esse volume se limitarem (no campo das formas verbais) ao Present Simple, Present Continuous, Simple Past e Present Perfect. Além disso os exercícios que o curso apresenta para a prática das formas apresentadas são exercícios estruturais, baseados no princípio behaviorístico de estímulo e reacção. Não obstante, em 1977, já Alexander escrevia a propósito dos programas estruturais (9): «O sistema levou a uma maior eficiência na sala de aula e é considerado um avanço relativamente à apresentação formal de paradigmas (10). Todavia, a sua aplicação constante pôs a descoberto muitas fraquezas, o que forneceu parte do ímpeto que conduziu ao desenvolvimento de programas funcionais/ nocionais alternativos» (Alexander, 1977, p. 152). De entre as «muitas fraquezas» que reconhece nos programas estruturais/gramaticais Alexander aponta como os mais importantes o facto de o aluno não ver sempre a aplicação prática à vida real daquilo que está a aprender, o de se ensinarem, por mera preocupação de esgotar o reportório de determinada rubrica gramatical e com a mesma ênfase, itens de alta frequência e de baixa frequência, e ainda o facto de a definição daquilo que é «fácil» e «difícil» ser baseada, exclusivamente, em termos de progressão estrutural (cf. ib., pp. 152/3).

É notória a coincidência com as teorias produzidas por Wilkins, o que atesta a permeabilidade do experiente estruturalista às críticas que o linguista (teórico) desferiu sobre os programas tradicionais à luz da filosofia funcional/nocional. Todavia, ao imaginar a forma como, em termos de programação (e conseqüente aplicação na sala de aula), o funcionalismo/nocionalismo seria concretizado, Alexander, forçado pela sua experiência pedagógica, reconhece que «Threshold Level» apresenta modelos que são «em larga medida teóricos» e coloca aos autores de livros de texto (course designers) «um desafio formidável» (ib., p. 155). Tal não o impede, porém, de adiantar um conjunto de hipóteses sobre possíveis aplicações do material linguístico compilado por van Ek. Sente-se que a sua longa prática estruturalista está presente ao longo das meditações que faz sobre cada uma das hipóteses aventadas, calculando os riscos e vantagens de cada uma delas. Talvez por isso, e em nossa opinião acertadamente, rejeita, logo à partida, um esquema puramente funcional («functional framework»): «um esquema que tomasse como ponto de partida funções do género de identificar, relatar, corrigir, perguntar, exprimir concordância e discordância, etc. e ignorasse, conscientemente, as implicações gramaticais desses actos, seria extremamente deficiente, pois o estudante também precisa de manobrar o sistema gramatical para comunicar adequadamente» (ib.). Por esse motivo adianta mais três hipóteses: a estrutural/funcional, a funcional/estrutural e a de áreas temáticas. Na primeira, o curso partiria de objectivos gramaticais, em que a gramática fosse encarada na perspectiva da sua função comunicativa. Esta graduação estrutural de base poderia (e deveria) ser excedida, de vez em quando, dando lugar ao surgimento e utilização de formas gramaticais «não graduadas» mas necessárias à adequada comunicação (11). Toda a dificuldade residiria em coordenar a programação gramatical com a «verdadeira» comunicação. A demasiada preocupação em cumprir a primeira poderia conduzir a perder-se de vista a segunda.

Na hipótese funcional/estrutural seriam ponto de partida os «objectivos de comportamento» (behavioral objectives) (12), praticando-se intensivamente a gramática necessária para a realização dos actos de fala apropriados à medida que aquela fosse surgindo. Alexander deixa entrever que tal solução seria pouco desejável, em termos metodológicos, por não ver bem como se procederia à «aquisição não sistemática da gramática» (ib., p. 156). A terceira hipótese, a de áreas temáticas, confunde-se de algum modo com a meramente funcional. O exemplo utilizado pelo autor, «Finding the way» pode ser identificada com uma função

que poderia ser, de maneira apropriada também, designada por «Asking the way». O tratamento de uma tal área, porém, ocuparia um considerável número de lições até que as várias modalizações e o material linguístico respectivo pudessem ter sido convenientemente tratados. O grande perigo que Alexander vislumbra em tal processo é a falta de continuidade que poderia resultar para o curso pelo tratamento de áreas temáticas isoladas.

Seria de esperar que, depois da sua análise das várias hipóteses alternativas aos programas estruturais/gramaticais, Alexander nos dissesse claramente qual aquela para que se inclina. No entanto essa indicação não surge, podendo-se, quando muito, inferir que a preferência do autor vai para a estrutural/funcional ou, embora menos, para as áreas temáticas visto em relação a ambas, ser menos reticente e pôr menos objecções.

Aliás as hesitações manifestadas por Alexander acerca da aplicação dos programas nocionais – porquanto a sua base de trabalho concreta fosse «Threshold Level» – estavam já presentes nas dificuldades sentidas pelo próprio D. Wilkins. Este, que ocupa as duas primeiras partes do seu trabalho com uma análise teórica dos programas nocionais que propõe, ocupando a segunda parte com aquilo que considera as categorias (componentes) de tais programas, dedica a última parte às «Applications of a notional syllabus». Acaba por reconhecer que «um programa nocional, do mesmo modo que um programa gramatical, tem de procurar assegurar que o sistema gramatical seja convenientemente assimilado pelo aluno. Não exprimimos funções linguísticas isoladamente. Não *damos ordens* simplesmente; ordenamos a alguém que *faça alguma coisa*. Nós não *negamos* simplesmente; negamos *alguma coisa*. Nós não *explicamos*; explicamos *alguma coisa*. A *alguma coisa* aqui o *significado conceptual* é o que a gramática da língua exprime em conjugação com o léxico (Wilkins, pp. 66-7). Não obstante a consciência de Wilkins quanto à indispensabilidade da gramática, não se chega a saber como é que ele procederia ao ensino da mesma num programa puramente nocional. Não deixa mesmo de ser um tanto surpreendente que, após e enérgica crítica que faz aos programas gramaticais, ele acabe por aceitar duas alternativas como solução possível para o problema da ordenação de matérias, ambas elas propondo para os cursos uma programação inicial de base gramatical. Na primeira das alternativas, «a mais fraca» os cursos «seriam convencionalmente gramaticais nas fases iniciais e tornar-se-iam semânticos, isto é, funcionais, apenas nos seus estádios mais adiantados» (ib., p. 68). Na segunda alternativa, «a mais forte», «começar-se-ia [...] por apresentar sistematicamente a sistema verbal inglês, como faz a maioria dos cursos, mas a sequência das formas podia diferir da que é convencionalmente seguida» (ib.).

Como quer que seja, o funcionalismo/nocionalismo surge como proposta de nova abordagem para o ensino das línguas vivas estrangeiras sob a forma de «uma nova nebulosa» (H. Besse, p. 30). Por alguns é visto com considerável simpatia (13), da parte de outros é recebido com reservas quando não com violentas críticas, reacções, aliás, perfeitamente compreensíveis perante uma novidade anunciada, com numerosos paralelos ao longo dos tempos na história da didáctica (14).

De uma maneira geral os imediatos apoiantes das novas ideias ou são investigadores da linguística pura com pouca ou nula experiência nos domínios da actuação didáctica concreta, ou, então, incondicionais adeptos da novidade para quem, quando descobrem que qualquer coisa nova «é boa, o velho tem de ser mau» (Abbott, p. 228) e, por isso, abandonam os processos até então praticados, mesmo que concordem com alguns dos seus aspectos.

Entre os atacantes da nova abordagem conta-se Christopher Brumfit, que, numa recensão crítica a «Notional Syllabuses», atribui o entusiasmo com que a obra foi recebida à «impensada aceitação da moda» (Brumfit, 1978, p. 81) e declara que não é «a descrição feita pelo linguista, qualquer que ele seja, que nos deve dizer o que temos de ensinar» e que «a importância do sistema gramatical reside no facto de ele constituir um número limitado e descritível de regras que permitem ao aluno gerar uma enorme gama de enunciados que são aplicáveis, em combinação com sistemas paralinguísticos e semióticos, à expressão de qualquer função. Pedir aos alunos que aprendam uma lista em vez de um sistema vai contra tudo quanto sabemos sobre a teoria da aprendizagem» (ib.). Revelando uma nítida consonância com Alexander, Brumfit termina a sua crítica escrevendo: «Se precisamos de comunicação, então precisamos de um programa gramatical – funcional» (ib., p. 82). Dois anos mais tarde Brumfit volta à carga, reafirmando e desenvolvendo a posição acabada de referir e declarando que, «infelizmente, as objecções adiantadas pelos nocionalistas/funcionalistas contra o programa gramatical podem aplicar-se ponto por ponto ao nocional» (Brumfit, 1980, p. 101) e que «um programa de ensino é uma maneira de encurtar caminhos, de atingir o máximo de eficiência na utilização do tempo e recursos limitados» (ib., p. 102).

Mas nem só Brumfit se manifesta deste modo. Há mesmo quem diga que a nova abordagem surgiu

como uma resposta para aqueles que se preocupam, no domínio das actividades didácticas, com a «imagem profissional [...] e conseqüentemente se têm revelado cada vez mais preocupados com a imitação de outras disciplinas nas quais não publicar é parecer» («not to publish is perish») (R. Mullins, p.2). De igual tom é o que nos diz John Eastwood ao comentar: «A tendência nocionalista/funcionalista diz-nos *o que* os estudantes devem aprender a fazer: não é uma teoria de *como* os estudantes aprendem. Infelizmente estes têm ainda de praticar muito não só em relação a porções («bits») funcionais de línguas mas também em relação a estruturas gramaticais. Não lhes podemos dar simplesmente uma lista de frases úteis e esperar que eles acompanhem um diálogo aberto. Ensinar noções e funções não significa que a competência comunicativa se atinja como por magia por qualquer processo de comunicação instantânea» (Eastwood, p. 4).

Paralelamente, reconhece-se que «a utilização de material comunicativo ou de base nocional tem [...] aumentado a nossa consciência quanto à necessidade de se procurar atingir aquilo que é referido como competência comunicativa naqueles que aprenderam muita língua mas não a sabem utilizar» (Adkins, p. 226). Todavia, essa almejada competência e a independência do estudante não se consegue através das «muitas funções que o aluno aprende no seu livro de texto [...]. Nenhum ensino geral funcional/nocional, por isso, ensinará a língua a não ser que *também* ensine a gramática» (ib.).

Muitas outras contribuições poderiam ser referidas para documentar o carácter polémico de que se reveste, ainda no momento que se passa, o debate sobre o funcionalismo/nocionalismo. Dispensámo-nos especialmente de citar algumas personalidades sobejamente conhecidas no panorama internacional, ligadas, por exemplo, ao ensino da língua inglesa, e que revelaram uma exagerada pressa em se mostrarem a par da novidade, pronunciando-se sobre ela. Como consequência dessa pressa exagerada, não tiveram tempo para se aperceberem sequer do significado exacto que a alguns dos termos mais frequentemente usados era dado pelos teóricos da nova abordagem (15) ou então aconselharam certo tipo de práticas, que, analisado de qualquer ângulo, tem que ser liminarmente rejeitado (16).

Punhamos agora de parte as posições extremistas, num e noutro sentido, e procuremos localizar a causa central da polémica. Em nosso entender a origem das divergências encontra-se no facto de o funcionalismo/nocionalismo ter sido inicialmente concebido para adultos, já iniciados, interessados em desenvolverem a sua competência comunicativa nas línguas estrangeiras, normalmente para fins específicos. Esta situação é quase unanimemente aceite. Não se passa o mesmo, porém, quando se procura generalizar o processo aos alunos das escolas secundárias, na generalidade «zero beginners» - longe ainda de vislumbrarem a sua futura actividade profissional ou a sua zona de interesse específicos. Por esses motivos terão de aprender generalidades básicas das línguas, nas quais irá encaixar futuramente a desejada, ou necessária, continuação de carácter específico. Tem razão G. Abbott quando diz que os professores encarregados do ensino de crianças praticam aquilo que ele tem designado por TENOR (Teaching English for no Obvious Reason) - «quer dizer, nenhuma razão óbvia para o aluno» (Abbott, p. 228). Por esse facto «a nossa preocupação prende-se com o ensino de Inglês «geral» sem qualquer propósito imediato, sem saber de modo definitivo que tipo de requisitos comunicativos hão-de ser feitos dele» (Widdowson, p. 12). Para este autor a necessidade de real comunicação só surge mesmo quando aquele que aprende uma língua o faz com fins específicos (cf. ib.).

As razões expostas conduzem a que os autores de cursos, verdadeiramente conscientes e experimentados, se continuem a preocupar com a concepção de meios e organização de matérias de modo a transmitirem aos alunos os mecanismos fundamentais para eles começarem a adquirir e desenvolver a sua capacidade de compreensão e expressão, com a possível correcção, nas línguas que têm de aprender. A história do ensino das línguas não regista nenhum momento nem nenhum método ou programa através dos quais essa capacidade (a competência comunicativa, afinal) se tenha adquirido da noite para o dia. Mas essa história regista, seguramente, muitos casos de notável sucesso na aprendizagem das línguas estrangeiras, às vezes, por métodos considerados retrógrados. Tal não pode ser interpretado como prova de que todos os métodos têm igual valor em termos de eficácia. Alguns têm potencialidades de que os outros carecem. Como é corrente dizer-se a propósito dos métodos tradicionais de gramática e tradução, os sucessos registados verificaram-se não por virtude do método mas apesar do método.

Ressalta destas considerações a importância central do professor. Nas mãos deste, quando ele é bom, pode um método obsoleto dar bons resultados, mas se ele é mau, nem o melhor dos métodos lhe evitará o fracasso.

Wilkins lançou-nos a promessa tentadora da competência comunicativa logo desde o início da aprendizagem, mas não chega a dizer-nos como se chega a isso. «Os professores, porquanto convencidos do valor de um tal programa, mostraram-se cépticos quanto ao modo de o aplicar a principiantes, e há a sensação de que

tal programa é mais adequado ao ensino de línguas a nível pós-inicial, correctivo («remedial») ou para fins específicos» (James, p. 163). Estamos de pleno acordo com a observação lúcida de C. James.

Acrescentaremos que — em nosso entender e até clara prova em contrário — a iniciação terá de se processar numa base de programação estrutural/gramatical. Todo o ensino tem de ser conduzido de maneira metódica, e *método* significa algo de organizado; no campo específico do ensino das línguas terá de ser «um plano geral para a apresentação dos itens linguísticos que devem ser ensinados» (Girard, p. 18). Não vemos bem como será possível estabelecer um plano ordenado de matérias para a aplicação de um programa puramente funcional, especialmente se tivermos em conta que os seus defensores pretendem, para além da correcção gramatical, o respeito pelas circunstâncias sociais, estilísticas e psicológicas individuais dos alunos. As turmas continuam superlotadas e o sonho de um ensino individualizado, «learner-centred», é ainda utópico. Acresce, por outro lado, que não há opinião unânime quanto aos objectivos, quer imediatos, quer a longo prazo, que se pretendem atingir com o ensino de uma língua. A corrente maioritária parece considerar prioritária a comunicação oral (ouvir e falar), mas há quem pense que isso «transformou o ensino do Inglês em algo que se está a tornar — ou se tornou já — culturalmente estéril» (Hardin, p. 2) por falta de atenção à componente cultural, a única que proporciona aos alunos a matéria sobre que poderiam comunicar e que, por isso, deveria constituir um objectivo prioritário.

Qualquer que seja o juízo feito sobre as correntes actuais ou sobre as mais antigas, continua a ser um desafio apaixonante transmitir aos outros, muito especialmente às crianças que têm de comum conosco a mesma língua materna, os elementos básicos que, pouco a pouco, as tornam capazes de entenderem e de se exprimirem num idioma estranho. Neste domínio temos de reconhecer aquilo que muitos estrangeiros têm reconhecido: antes do nocionalismo a qualidade do ensino das línguas em Portugal era considerada das melhores. Por isso temos uma palavra a dizer sobre tal matéria, analisando a nossa real situação, os sucessos e fracassos, numa palavra os nossos métodos e programas, antes de seguirmos cegamente o que os de fora nos propõem como «cura milagrosa». Afinal qual é a novidade do funcionalismo/nocionalismo? A necessidade de desenvolver a competência comunicativa dos alunos? Mas essa necessidade já é velha, tem sido sentida pelos professores portugueses e não só. Já em 1963 o conhecido e autorizado W.R. Lee propunha isso ao defender «o uso da língua significativamente desde o primeiro momento» (p. 108). Só que ele, ao contrário de muitos nocionalistas/funcionalistas, dizia como.

NOTAS

- (1) L. G. Kelly (vd. *Referências* no final deste artigo) considera que o ensino das línguas vivas é velho de 25 séculos.
- (2) A programação situacional era também uma programação gramatical em que se «contextualizava» a gramática em situações típicas da vida real.
- (3) Era esse o propósito de François Gouin ao conceber nos finais do século XIX o seu *método psicológico* ou das *séries*, caracterizado por uma forte incidência no diálogo oral. Isso mesmo pretendiam os cultores do chamado *método natural*, mais ou menos na mesma altura, e do seu imediato sucedâneo o *método directo*. Se quisermos recuar no tempo, encontraremos as mesmas preocupações proclamadas por Montaigne (séc. XVI) e Coménio (no século seguinte).
- (4) *Expoente* é o termo proposto pelos funcionalistas/nocionalistas para designarem os elementos gramaticais e lexicais necessários à expressão de uma noção ou à realização de uma função (Cf. van Ek, 1977, p. 7).
- (5) A classificação de fácil e difícil, utilizada pelos métodos gramático-estruturais é posta em causa pelos nocionalistas por considerá-la arbitrária. No entanto, pese embora o acerto de tal crítica, o próprio Wilkins acaba por ceder a semelhante tentação quando propõe, para os «ciclos» iniciais de abordagem de determinada função, «as formas mais simples» (p. 59). Não será legítimo confundir em absoluto *fácil* com *simples*; no entanto, na didáctica de línguas os dois conceitos (as duas *noções*) apresentam uma considerável área de sobreposição.
- (6) «Threshold Level» foi quase de imediato adaptado para a língua francesa («Niveau Seuil») e anunciaram-se para breve trabalhos idênticos para o Espanhol, Italiano e Alemão. Como de costume, não obstante a sua importância crescente, a língua portuguesa permanece na penumbra.
- (7) Até à data da publicação do presente trabalho não nos foi possível confirmar se o Dr. Jan Ate van Ek foi, como suspeitamos, professor de Inglês como L2. De qualquer modo é clara a diferença entre aquilo que escreve e o que Wilkins apresenta. Este dá, em certos passos do seu trabalho, a impressão de nunca ter entrado numa sala de aula para actuar como professor de línguas estrangeiras.
- (8) A programação estrutural começava, normalmente, pela combinação to be *Substantivo/adjectivo*, seguindo-se to have/have got substantivo /adjectivo, Present Continuous, Simple Present Past Tense etc.
- (9) A partir dos anos cinquenta os programas estruturais (ou de graduação linear de matérias gramaticais e lexicais) conheceram algumas das suas mais generalizadas aplicações através dos cursos áudio-visuais e áudio-linguais.
- (10) Um dos processos que caracterizou os métodos de gramática e tradução foi o predomínio da gramática expositiva/normativa e a memorização de regras gramaticais e de listas de vocabulário descontextualizado.
- (11) Esta mesma linha é definida por H. Hawks quando diz: « O programa nocional propõe que se ensine ao aluno o que lhe é necessário para se exprimir ou para compreender. As estruturas gramati-

cais são então introduzidas no esquema semântico como veículos para a comunicação das noções [...] Tal implica que a gradação e a sequência gramaticais consagradas pelo tempo, bem como os itens gramaticais, se subordinem à necessidade de exprimir uma noção» (p. 22)

- (12) Supomos não estarem ainda estabelecidos os termos portugueses para a tradução das formas inglesas *behavioural* e *behaviouristic*. *Behavioural*, no contexto em que o citamos, diz respeito ao comportamento social, às relações com os outros ou com o meio; não se lhe aplica o significado comportamental de Skinner, expresso pela reacção a estímulos, tradicionalmente veiculado pelo adjectivo *behaviouristic*.
- (13) Em Portugal essa simpatia tornou-se manifesta – pelo menos por parte de personalidades responsáveis no Ministério da Educação – através da oficialização de programas de base funcional/notional, já em 1978, para as línguas inglesa e alemã no ensino secundário. A aplicação foi generalizada a todas as escolas sem o cuidado da necessária informação prévia aos professores que os iam aplicar. Tal facto surpreendeu professores de Inglês, de cerca de 20 países estrangeiros, a quem demos conta da nossa realidade num curso de verão, em Londres, em 1979.
- (14) Basta para tanto lembrar o que aconteceu nos finais do séc. XIX quando Victor publicou o seu panfleto. A polémica gerada foi enorme, dando origem a uma vasta e viva bibliografia, de que resultou, como dado mais visível, o estabelecimento dos princípios que presidiram ao *método directo*, tão popular no primeiro quarto do nosso século.
- (15) Mary Finocchiaro, por exemplo, escreveu o seguinte: «the vocabulary and the structural items – that is, the notions» (p. 14).
- (16) Julia Dobson escreveu «For instance, within the «expressing opinions» category in the pedagogical list above, there are eight verbs that express (the subfunction of) disagreement in English. These are *to disagree*, *to challenge*, *to reject*, *to contradict*, *to dispute*, *to argue*, *to object* and *to oppose*. If you pull out this group of related verbs for a teaching package, you might then wish to do the following in class:
 - 1 Pronounce each word and have the students repeat it. Give the native-language equivalent. This is helpful, since these words are closely related and it may be difficult to differentiate the shades of meaning by using only English explanations. (If you are not familiar with the students native language, you can ask them to look the words up in their native - language dictionaries) (p. 8)Limitamo-nos a colocar em itálico o que está entre parênteses, abstendo-nos de comentários.

REFERÊNCIAS

- Abbott, Gerry (1981), *Encouraging communication in English: a paradox*, ELTJ, Vol. XXXV, No. 3 pp. 224-30
- Adkins, Alexander (1981), *A double helix at the nucleus*, ELTJ, Vol. XXXV, No. 3, pp. 224-228.
- Alexander, L. G. (1970), «New Concept English: First Things First», Longman.
- Alexander, L. G. (1977), *Threshold level and methodology*, in van Ek, «The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools», Longman, pp. 148-165.
- Besse, Henri, *La question fonctionnelle*, in Henri Besse & Robert Galisson «Polémique en Didactique - Du renouveau en question», CLE International, Paris, pp. 30-144.
- Brumfit, Christopher J. (1978), *Notional Syllabuses (recensão crítica)*, ELTJ, vol. XXXIII, No. 1, pp. 79-82.
- Brumfit, Christopher J. (1980), «Problems and Principles in English Teaching», Pergamon Institute of English, Oxford.
- Dobson, Julia (1979), *The notional syllabus: theory and practice*, Forum, vol. XVII, No. 2, pp. 2-10.
- Eastwood, John (1981), *Notions and functions*, EFL bulletin, Issue 6, O.U.P., pp. 3-4.
- Ek, Jan Ate van (1977), «The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools», Longman.
- Ek, Jan Ate & L. G. Alexander (1980), «Threshold Level English», Pergamon Press, Oxford
- Ek, Jan Ate van, L.G. Alexander & M.A. Fitzpatrick (1980), «Waystage English», Pergamon Press.
- Finocchiaro, Mary (1979), *The functional-notional syllabus: promises, problems, practices*, Forum Vol. XVII, No 2. pp. 11-20.
- Galisson, Robert (1980), «*Préface*» e «S. O. S. . . . Didactique des langues étrangères en danger. . . , intendance ne suit plus. . . S. O. S. . . .» in H. Besse.
- Girard, D. (1972), «Linguistics & Foreign Language Teaching», Longman.
- Hardin, Gérard G. (1979), *English as a language of international communication*, ELTJ, Vol XXXIV, No. 1, pp. 1-3.
- Hawks, Harry, (1979), *The notional syllabus, discourse analysis and ESP materials*, Forum, Vol. No. 2, pp. 21-3.
- James, Carl (1980), «Contrastive Analysis», Longman

- Kelly, L. G. (1976), «25 Centuries of Language Teaching», Rowley, Mass.: Newbury House Publishers
- Lee, W.R. (1963), *Grading*, ELT, Vol. XVII, No. 3, pp. 107-11 e No. 4, pp. 174-80 e Vol. XVIII, No. 2, pp.82-88.
- Mullins, Robert (1980), «New» approaches: *Much ado about (almost) nothing*, Forum, Vol. XVIII, No.1, 1980, pp. 2-5.
- Viëtor, Wilhelm (1886), «Der Sprachunterricht muss Umkehren», Verlag von Gebr. Henninger, Heilbronn.
- Widdowson, H. G. (1979), «Explorations in Applied Linguistics», Longman,
- Wilkins, David (1977), «Notional Syllabuses», O. U. P.