

O ENSINO 'GERAL' DA LÍNGUA ESTRANGEIRA: 'FORMATIVISMO' E 'GENERALISMO'

LYNN MARIO T. MENEZES DE SOUZA*

Na bibliografia sobre o ensino de inglês como língua estrangeira é comum encontrar a distinção entre o 'ensino específico' ou 'instrumental' e o 'ensino geral'.

Porém, embora sejam muitas as definições e classificações do ensino 'específico', (ver, por exemplo, Strevens 1978: 90, Mackay 1978, Robinson 1980) as definições do ensino 'geral' são escassas. Na maioria dos casos, supõe-se que as situações de ensino que não são de ensino específico (isto é, onde os fatores tempo e disponibilidade dos aprendizes não são considerados altamente decisivos) devem ser de ensino 'geral'. Essa atitude resulta na concepção dos cursos 'gerais' como cursos sem objetivos especificáveis para aprendizes cujas necessidades também não são especificáveis.

As várias propostas recentes para o ensino comunicativo de línguas estrangeiras, também demonstram concepções conflitantes do ensino 'geral', concepções essas que podem ser agrupadas em termos de duas tendências básicas, uma generalista e outra formativista.

Os generalistas, Wilkins (1976:69) Brumfit (1980), Johnson (1982), Maley (1980), Littlewood (1981), Heddheimer e Lagarde (1978), Besse (1980), tendem a postular o ensino 'geral' como não tendo necessidades específicas e, portanto, não tendo objetivos definíveis. Os formativistas, por outro lado Holec (1980), Vaithian (1980), Neumeister (1973), se recusam a conceber uma situação de ensino sem necessidades e objetivos definíveis.

A tendência dos generalistas é de recomendar, em princípio, o ensino da totalidade da língua estrangeira em função da aparente falta de objetivos e necessidades especificáveis, o que não permite, segundo os generalistas, que se faça uma seleção dos conteúdos da língua estrangeira a serem ensinados. De acordo com essa visão, a única seleção que é possível de se fazer é em termos de o que será ensinado primeiro.

* Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi S/C, Pontifícia Universidade Católica - SP.

Apesar de sua concepção do ensino 'geral' como não tendo objetivos e necessidades definíveis, os generalistas não descartam a necessidade intrínseca de uma definição de objetivos para esse tipo de ensino. Porém, os objetivos cogitados são, de maneira geral, predeterminados e do tipo 'utilitário' (Coste 1980), que visam o ensino-aprendizagem de habilidades comunicativas tidas como de utilidade geral, iguais para qualquer grupo de aprendizes sem necessidades definíveis.

Por outro lado, os formativistas defendem a possibilidade de definir objetivos e necessidades em situações de ensino 'geral' e prevêem a seleção dos conteúdos dos cursos de acordo com as necessidades específicas dos aprendizes.

Para os formativistas, as habilidades comunicativas a serem ensinadas refletiriam as necessidades específicas dos aprendizes, ao contrário das habilidades comunicativas genéricas cogitadas pelos generalistas. Além desses objetivos **utilitários** que visam a desenvolver habilidades comunicativas na língua estrangeira, os formativistas também cogitam a definição e inclusão de objetivos **formativos**. Esses objetivos formativos visam ao desenvolvimento de aspectos cognitivos nos aprendizes visando assim a sua formação educacional em termos globais, e não apenas em termos de habilidades comunicativas na língua estrangeira (ver Alvarez (1983) e Coste (1980)).

Valdman (1980:83), um formativista, esclarece que, pelo caráter educacional intrínseco do ambiente escolar, o ensino 'geral' de uma língua estrangeira nesse ambiente não pode excluir o aspecto formativo de seus objetivos, limitando-se apenas aos objetivos utilitários do ensino-aprendizagem de habilidades comunicativas. Para tanto, Valdman postula o ensino de informações sócio-culturais, ligadas à língua estrangeira em questão, juntamente com o ensino aprendizagem de habilidades comunicativas. Ademais, Valdman propõe a elaboração de uma "variedade pedagógica" da língua estrangeira ("little language") para facilitar o processo ensino-aprendizagem e, mais importante, para servir como exemplificação da maneira em que uma língua funciona como meio de comunicação. Um aprendiz de um curso do tipo proposto por Valdman, aprenderia, portanto, não apenas habilidades comunicativas e informações sócio-culturais ligadas à língua estrangeira, mas também noções do funcionamento de uma língua como meio de comunicação.

Krum (1980:72), Morrow (1981:55) e Holec (1980), igualmente formativistas, também demonstram preocupações semelhantes com a formação global do aprendiz, além do desenvolvimento de habilidades comunicativas, embora nenhum deles cogite a elaboração de variedades pedagógicas da língua estrangeira.

Enquanto Holec e Morrow enfatizam o objetivo formativo do estudo do funcionamento de uma L.E. como meio de comunicação, focalizando as regras de discurso que regem determinadas falas em contextos comunicativos, Krum pre-

lere focalizar o funcionamento da L.E. como meio de comunicação na própria sala de aula no que se refere às relações professor-aprendiz. Tal enfoque, segundo Krum, não só levaria à compreensão de como funciona uma língua como meio de comunicação mas também levaria ao amadurecimento intelectual do aprendiz e esse amadurecimento, por sua vez, levaria à maior autonomia do aprendiz no processo ensino-aprendizagem.

Widdowson (1978:17) também reforça o objetivo formativo para o ensino 'geral' sugerindo um elo maior entre o ensino da língua estrangeira e o ensino das outras disciplinas escolares no caso do ensino no sistema escolar. Esse elo visa reforçar a aquisição de habilidades comunicativas na L.E. emprestando um realismo e autenticidade maior ao estudo e ao uso da L.E. como meio de comunicação, sempre reforçando o aspecto **formativo** desse ensino.

Também focalizando os objetivos formativos, as propostas de Alvarez (1983) e Coste (1980:37) são mais abrangentes.

Alvarez postula um objetivo mais amplo para o ensino 'geral' no âmbito escolar. Esse objetivo seria o de ampliar os horizontes do aprendiz em termos educacionais. Para tanto, o ensino 'geral' de uma L.E. teria de dar maior ênfase ao desenvolvimento cognitivo e formativo do aprendiz além de levá-lo a adquirir habilidades comunicativas. Para Alvarez, tais habilidades comunicativas não se baseiam apenas nas necessidades comunicativas do aprendiz como **indivíduo** ou como membro de uma determinada profissão, etc., mas sim nas necessidades **sócio** e políticas da **comunidade** à qual o mesmo pertence.

Coste também cogita como essencial para o ensino 'geral' os objetivos formativos. Ele sugere, como Alvarez, um elo maior entre as necessidades psicológicas, cognitivas e afetivas dos aprendizes, por um lado, e os objetivos amplos sócio-políticos da comunidade, por outro lado.

O relativo desinteresse pelos objetivos formativos demonstrado pelas propostas generalistas, pode ser decorrente do fato de que essas propostas, de maneira geral, se referem a situações de ensino de línguas do tipo 'livre', ou seja, desvinculadas de sistemas oficiais de ensino.

As divergências entre as propostas generalistas e formativistas evidenciam visões diferentes do processo ensino-aprendizagem, visões essas que transparecem suas concepções diferentes do ensino 'geral' de uma L.E.

De acordo com a concepção formativista, o ensino 'geral' difere do ensino 'específico' apenas em não ter o aspecto redutor e imediatista do ensino 'específico' no que diz respeito a habilidades comunicativas e conteúdos, sendo que ambos, o ensino 'geral' e o ensino 'específico' baseiam-se em objetivos específicos estipulados a partir das necessidades específicas de determinados grupos de aprendizes.

Na concepção generalista, por outro lado, o ensino 'geral' é cogitado como sendo simplesmente o oposto de ensino 'específico', ou seja, enquanto o ensino

'específico' é tido como tendo objetivos reduzidos e definidos, o ensino geral' é tido como tendo objetivos abrangentes e genéricos. Portanto, na aparente falta de necessidades especificáveis por parte dos aprendizes de cursos 'gerais', os generalistas propõem o ensino-aprendizagem da L.E. na sua totalidade, revelando uma visão de ensino-aprendizagem que valoriza mais os **conteúdos** a serem ensinados (a L.E. na sua totalidade) do que o aprendiz (com suas necessidades comunicativas e formativas).

Para os generalistas, o porquê da definição de objetivos passa a ser de apenas estabelecer a ordem em que as várias partes da totalidade da L.E. serão ensinadas-aprendidas, e de organizá-las em termos de comportamentos ou itens observáveis e medíveis para cada etapa de um curso 'geral'. Em termos de habilidades comunicativas, os objetivos desse tipo de curso 'geral' se referem àquelas habilidades tidas como genéricas. Todos esses aspectos das propostas generalistas demonstram, além de uma preocupação maior com os conteúdos do que com o aprendiz, um interesse maior com o **produto final** do processo ensino-aprendizagem (os comportamentos medíveis e as habilidades genéricas) do que com o **processo** ensino-aprendizagem (as necessidades e particularidades do aprendiz) em si.

Desta maneira, a preocupação com objetivos utilitários demonstrada pelas propostas generalistas não é uma preocupação com as necessidades comunicativas **do aprendiz** e sim com o ensino genérico da L.E., ou seja, com os **conteúdos**.

Os formativistas, pelo contrário, postulam o aprendiz como elemento central do processo ensino-aprendizagem. Tal visão do processo ensino-aprendizagem é demonstrada pelo conceito de que qualquer curso 'geral' ou 'específico', necessita de uma definição de objetivos em termos específicos em função das necessidades e características dos aprendizes. Os adeptos dessa visão de ensino-aprendizagem não partem da necessidade, a priori, de ensinar a L.E. na sua totalidade e, consequentemente, dão maior destaque ao aprendiz.

A preocupação dos formativistas com o aprendiz transparece também na importância dada aos objetivos **formativos**, ou seja, a ênfase na formação cognitiva mais ampla do aprendiz.

As visões de linguagem nas concepções divergentes do ensino 'geral' também se divergem.

Na medida em que o conhecimento de uma língua varia de acordo com as necessidades e características sociais de seus usuários, os generalistas relutam em caracterizar os aprendizes de um curso 'geral' como pertencentes a determinados grupos sociais, revelando, portanto, um desprezo pela dimensão social da linguagem de acordo com a qual o conhecimento de uma língua varia de acordo com as necessidades e características sociais de seus usuários. Os generalistas optam pela caracterização idealizada a priori dos aprendizes, caracterização essa baseada não

nas necessidades dos aprendizes enquanto aprendizes, mas sim enquanto falantes nativos¹ da L.E. (ver Holec 1980).

Essa caracterização idealizada torna-se duplamente injustificável a partir de um outro aspecto dessa visão de linguagem, que é a idéia de que a L.E. deve ser ensinada na sua totalidade. Além desse patente desprezo da dimensão social da linguagem, há a equivocada idéia de que os falantes nativos da L.E. dominam a totalidade de sua língua.

De acordo com a visão de linguagem implícita nas propostas formativistas, a dimensão social da linguagem é valorizada, tanto que o conceito da totalidade de uma língua não é aceito.

Para os formativistas, o conhecimento de uma língua por um determinado grupo de falantes é visto em termos relativos, sempre condizente com as necessidades comunicativas desses falantes, necessidades essas provenientes de suas características sociais.

A concepção do ensino 'geral', portanto, varia desde as propostas para um ensino de uma hipotética totalidade da língua estrangeira, preocupadas apenas com o ensino de uma capacidade comunicativa, até as propostas de um ensino que pretende atender, não apenas às necessidades comunicativas do aprendiz, mas também as suas necessidades educacionais globais.

NOTAS

¹ Holec aponta o fato de que muitos cursos 'gerais' baseiam-se nas necessidades lingüísticas de um falante nativo em determinadas situações, ou seja, espera-se que o aprendiz aja exatamente como um falante nativo da L.E. nas mesmas situações. Essa concepção das necessidades comunicativas do aprendiz não leva em conta o fato de que o aprendiz, por não ter a mesma competência comunicativa do falante nativo, e por pertencer a uma realidade sócio-cultural diferente, provavelmente não agiria da mesma forma que o falante nativo nas mesmas situações.

REFERÊNCIAS

- Alvarez, G. 1983. 'Objectifs cognitifs e formatifs en François langue étrangère'. **Dialogues et Cultures** n° 25 août 1983
- Besse, H. 1980. 'La question fonctionnelle' IN Besse (ed) **Polemique en Didactique**. Paris: CLE International.
- Brumfit, C. 1980. 'From defining to designing: communicative specification versus communicative methodology'. *Studies in Second Language Acquisition* Vol. 3 n° 1.
- Coste, D. 1980. 'Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école?' IN Galisson (ed.) **Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.** Paris: CLE International.
- Heddesheimer, C. e Lagarde, J.P. 1978. 'Introduction' IN Jupp et alii. **Apprentissage Linguistique et Communication**. Paris: CLE International.
- Holec, H. 1980. 'Learner centered communicative language teaching: needs analysis revisited'. *Studies in Second Language Acquisition* Vol 3 n° 1.
- Johnson; K. 1982. **Communicative Syllabus Design and Methodology**. Oxford: Pergamon Press.
- Krum, H.J. 1980. 'Communicative Processes in the Foreign Language Classroom: Preconditions and strategies'. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 3 n° 1.
- Littlewood, W. 1981. **Communicative Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Mackay, R. 1978. **English for Specific Purposes**. London: Longman.
- Maley, A. 1980. 'Teaching for communicative competence: Reality and Illusion'. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 3 n° 1.
- Morrow, K. 1981. 'Teaching the "general" student' IN Johnson e Morrow (eds.) **Communication in the Classroom**. London: Longman
- Neumeister, H. 1973. **Les Langues vivantes à l'école**. Strasbourg: Council of Europe.
- Robinson, 1980. **ESP (English for Specific Purposes)**. Oxford: Pergamon Press.
- Strevens, P. 1978. **New Orientations in the Teaching of English** London: Oxford University Press.
- Valdman, A. 1980. 'Communicative ability and syllabus design for global foreign language courses'. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 3 n° 1.
- Widdowson, H.G. 1978. **Teaching Language as Communication**. Lan-Oxford University Press.
- Wilkins, D. 1976. **National Syllabuses**. London: Oxford University Press.