

# ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM MODELO OPERACIONAL \*

LUIZ PAULO DA MOITA LOPES \*\*

Este artigo envolve uma das áreas que têm recebido mais atenção no campo da lingüística aplicada (LA) nos últimos dez anos, ou seja, a área de elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras. Inicialmente, quero discutir alguns aspectos gerais relacionados com este campo e a seguir apresentar um modelo para a elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras (PROELs) que surge a partir destas considerações.

## I

O campo de construção de PROELs, a meu ver, começa a ser reconhecido como uma área de estudos em LA a partir da metade da década de 70 com a publicação do **Notional Syllabuses** de D.A. Wilkins (1976). Embora anteriormente à publicação deste livro já se discutisse nos centros de LA dois tipos de programa, isto é, o modelo estrutural e o situacional, é o modelo desenvolvido por Wilkins que veio estabelecer esse campo de estudos de uma vez por todas. Tal fato, creio, é principalmente devido às pretensões revolucionárias do modelo notional, que chamaram a atenção de lingüistas aplicados e professores de línguas e que são hoje questionáveis (cf. Brumfit, 1978 e 1981; Widdowson, 1979 b; inter alia).

A relevância desta área consiste no fato de que a elaboração de PROELs passou a ser realizada a partir de certos pressupostos teóricos ao invés de ser o resultado de boas idéias sobre o ensino/aprendizagem de línguas que não obedeciam a uma linha teórica. Ou seja, o professor de língua estrangeira (LE) que estava operando ao acaso passa a seguir um programa, que por estar baseado em certos princípios teóricos, oferece a possibilidade de que haja progressos no ensi-

---

\* Parte do conteúdo deste artigo está desenvolvida em minha tese de doutorado (cf. Moita Lopes, 1986) que se tornou possível graças a uma bolsa de estudos do Conselho Britânico e a uma bolsa de viagem para trabalho de campo do CNPq.

\*\* Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

no, já que os erros e faltas do programa serão mais facilmente detectados: "A verdade emerge mais rapidamente da descoberta de erros do que da confusão" (Bacon, citado em Kuhn, 1970:18). (1)

Tradicionalmente, a elaboração de PROELES envolve a organização do conteúdo lingüístico do curso e tem refletido paradigmas da lingüística, frequentemente influenciados por desenvolvimentos em psicologia e sociologia, que têm modificado a visão que os lingüistas aplicados têm da natureza da língua e de como as línguas são aprendidas. Neste sentido, note-se, por exemplo: a) o modelo nocional (cf. Wilkins, 1976, 1979a, 1979b) que é um reflexo na área de criação de PROELES do desenvolvimento de uma lingüística essencialmente centrada no nível sintático da língua para uma lingüística que leva em consideração aspectos sociolingüísticos na comunicação, e b) o modelo relacional (cf. Crombie, 1985 a 1985b) que reflete interesses recentes pela análise do discurso. Esses modelos centram-se primordialmente no produto da aprendizagem, ou seja, nos objetivos a serem atingidos. E o programa então organiza o conteúdo a ser aprendido (estruturas, itens lexicais, atos ilocucionários, valores binários do discurso, etc.) de acordo com algum critério determinado, para que tais objetivos sejam alcançados.

Outros lingüistas aplicados (cf Newmark, 1966; Candlin, 1984; Prabhu e Carroll (1980); (2) inter alia), orientados por uma outra visão de como as línguas são aprendidas, não têm dado tanta importância ao conteúdo lingüístico do curso, mas aos artifícios metodológicos que vão desencadear a aprendizagem da língua, ou seja, a ênfase é no processo de aprendizagem. E o programa contém então atividades e tarefas para o aprendiz. Por não ter nenhuma implicação psicolingüística, a ordenação do conteúdo lingüístico do curso, normalmente feita de acordo com o grau de complexidade lingüística dos itens em um determinado modelo de descrição lingüística, é vista por esses lingüistas aplicados como um fator de interferência com o ritmo natural (ou programa natural) de aprendizagem do aluno. Um exemplo deste tipo de PROELE é o modelo procedural (cf Prabhu e Carroll, 1980 e Prabhu, a sair). Generalizando, esses dois tipos de PROELES podem ser equacionados com programas orientados para o produto e programas orientados para o processo de aprendizagem (cf Moita Lopes, 1986 e a sair).

Apesar da extensa literatura existente na área e do fato de este campo de estudos constar da maior parte dos programas de pós-graduação em LA, não têm havido, na minha percepção, grandes progressos na área de ensino/aprendizagem de línguas. Em outras palavras, se por um lado já existem, como visto acima, vários tipos de PROELES apoiados em uma discussão teórica bem aprofundada, por outro a contribuição real desta discussão para a sala de aula tem deixado muito a desejar.

Duas tendências principais por parte daqueles que têm se dedicado a elaborar PROELs têm sido responsáveis, na minha visão, pela ausência de desenvolvimentos reais no ensino. A primeira, me parece, tem sido o fato de que a área de ensino de LEs tem se caracterizado pela inexistência de uma atitude crítica por parte daqueles que advogam novas descobertas para o ensino. Essas são geralmente apresentadas como a última palavra, criando uma nova “moda”, por assim dizer, a ser seguida. Isso, é claro, tem sido de muito pouco proveito para o ensino de LEs. É preciso que lingüistas e professores se convençam de que só uma atitude de crítica permanente ao seu trabalho pode gerar progressos. O culto à última palavra leva à estagnação da profissão. O exemplo mais claro desta atitude é a maneira como o modelo nocional foi apresentado e seguido em várias partes do mundo. Vários PROELs da rede oficial no Brasil, por exemplo, ainda hoje repetem os princípios deste programa sem que suas implicações e pressupostos sejam questionados.

A segunda tendência, a meu ver, tem sido a não percepção de uma distinção crucial entre programas teóricos de ensino de línguas e programas aplicados (cf. Tongue e Gibbons, 1982: 63 e 64). Normalmente, os programas teóricos têm sido transplantados diretamente para a sala de aula sem se analisar a adequação de tais programas ao contexto da sala de aula. Esses programas têm um papel importante na elaboração de PROELs para contextos específicos, (ou seja, programas aplicados), mas eles só se referem à organização interna do programa. Fatores que se referem à operação do programa na sala de aula só são normalmente observados na fase de sua implementação (cf. Mumby, 1978: 217, por exemplo). Portanto, não é de se estranhar o pouco sucesso que a área de elaboração de PROELs tem alcançado em termos reais, conforme já apontado. Parece-me, por exemplo, que o fracasso no ensino de línguas estrangeiras detectado nas escolas secundárias do Brasil e em outros países se deve primordialmente a esta ausência de adequação entre o programa adotado e as características da sala de aula e do contexto social como um todo. Normalmente, os programas usados são aqueles encontrados em livros didáticos que tendem a ser elaborados para o mercado internacional e portanto não podem ser apropriados para contextos específicos de aprendizagem. Além disso, mesmo quando os livros têm como alvo mercados nacionais ou quando os programas são elaborados, no caso brasileiro, pelas secretarias de educação para o 1º e 2º graus, tem geralmente havido uma tendência a transferir-se programas teóricos para a sala de aula sem analisar-se o meio onde professores e alunos vão atuar. É, por exemplo, absurdo insistir em um tipo de estratégia de aprendizagem de língua sem considerar, entre outros aspectos, as características da tradição de ensino de um país. Tem-se argumentado (cf. Toubá, 1978, por exemplo) que alunos chineses e árabes estão tão acostumados a usar a estratégia de memorização na aprendizagem que é prejudicial exigir que façam uso de outro tipo de estratégia para aprender línguas estrangeiras. No meu ponto de vista, só um programa que leve em consideração conjuntamente aspectos relativos a sua organização interna e a sua operação na sala de aula poderá

começar a apontar em uma direção em que progressos verdadeiros no contexto de aprendizagem possam ser feitos. É neste sentido que quero então sugerir um modelo de elaboração de PROELs que vou chamar aqui de **operacional**.

## II

Um modelo operacional terá então que levar em conta o que Brumfit (1980b e 1980c) chama de dois tipos de restrições na construção de PROELs: restrições extrínsecas e intrínsecas. Apesar do termo normalmente usado na literatura ser **restrição** (cf. Brumfit, 1980b, 1980c; Munby, 1978; inter alia), vou preferir usar o termo **condição**. O termo **restrição** é típico de uma abordagem para a construção de PROELs da qual discordo. Ou seja, o termo **restrição** implica em uma abordagem que vê as condições existentes na sala de aula como fatores inibidores a um programa elaborado em abstração (isto é, sem referência a estas condições), ao invés de fatores que facilitem e informem estas decisões tomadas no processo de elaboração do programa (conforme na abordagem a ser sugerida aqui). Além disso, o termo **restrição** parece implicar que o criador do PROELE está limitado por traços particulares da sala de aula, quando, na verdade, um novo PROELE, como uma inovação, pode questionar algumas das normas existentes. Assim sendo, prefiro usar o termo **condição**, porque reflete mais adequadamente a abordagem que apresentarei aqui.

As condições extrínsecas estão relacionadas com aspectos que, embora externos ao modelo em si mesmo, são essenciais na prática de construção de PROELs sugerida aqui. Ou seja, é essencial que esta atividade leve em consideração as condições locais onde o professor opera, ou seja, um estudo do meio de aprendizagem onde o PROELE será implementado. O argumento subjacente é que um PROELE é teoricamente inválido se o contexto onde será usado é ignorado na sua elaboração. Tendo em vista o fato de que o ensino de línguas estrangeiras ocorre em um determinado momento e em um contexto sócio-político específico, envolvendo professores e alunos operando dentro de certas condições, esses fatores têm que ser centrais se se espera que a educação em língua estrangeira tenha relevância na sala de aula e em termos sociais gerais.

Na visão deste artigo é a análise das condições extrínsecas que ajuda a definir os tipos de fatores intrínsecos que são relevantes na elaboração do PROELE. Em outras palavras, as unidades de conteúdo do PROELE (estruturas, noções, atos ilocucionários, etc.), a habilidade ou habilidades lingüísticas a serem consideradas, a propriedade dos artifícios metodológicos, etc. são, até certo ponto, determinadas pelo estudo das condições extrínsecas. Deste modo, embora as condições extrínsecas tenham a ver com aspectos que são externos à elaboração do PROELE em si mesmo, elas são na verdade um ponto intrínseco na atividade de criação de PROELs, conforme concebida aqui.

É necessário que se tenha em mente o fato de que mesmo PROELeS que levem em consideração as condições extrínsecas necessitarão de adaptações para se adequarem às idiossincrasias de salas de aulas específicas. Neste sentido, o PROELE que vier a ser elaborado de acordo com o modelo a ser apresentado aqui servirá como linhas mestras que darão a professores e autores de textos didáticos princípios a seguir, mas que serão modificados pelos professores para que o PROELE possa ser usado na sala de aula: “todo professor inevitavelmente interpreta e reconstrói o PROELE de modo que seja possível implementá-lo na sala de aula” (Breen, 1984: 50).(3)

Os tipos de condições extrínsecas que operam na sala de aula de línguas estrangeiras, conforme listados por lingüistas aplicados diferentes (cf. Howat, 1974; Munby, 1978; e Brumfit, 1980b), são quase os mesmos. Seguindo Brumfit (1980b: 130-132), quero dividi-los em dois grupos: variáveis relacionadas com política de ensino e variáveis relacionadas com alunos e professores.

As variáveis relacionadas com política de ensino são derivadas de decisões que estão normalmente além do controle imediato de professores e alunos, ou seja, decisões feitas ao nível de currículo. Essas variáveis são chamadas por Brumfit (1980b) de variáveis nacionais e variáveis locais situacionais. As variáveis nacionais parecem estar relacionadas com o que Munby (1978:217) chama de fatores sócio-políticos. Em outras palavras, condições determinadas por uma certa visão do processo educacional, que advoga um certo tipo de política de ensino de línguas estrangeiras. Essas condições referem-se a aspectos ligados ao objetivo da aprendizagem de LEs em um determinado país, às razões sócio-políticas pelas quais certas LEs têm mais prestígio que outras, etc. As variáveis locais situacionais estão relacionadas com traços específicos da sala de aula que refletem decisões feitas ao nível das variáveis nacionais. De acordo com Munby (1978:217), estes são os fatores logístico-administrativos. Tratam de aspectos que envolvem a carga horária de uma língua estrangeira no currículo, o tamanho das turmas, recursos disponíveis, etc.

As variáveis relacionadas com alunos e professores são derivadas das condições impostas na sala de aula de LEs por alunos e professores. Correspondem ao que Munby (1978:217) define como fatores psico-pedagógicos e metodológicos. Envolvem portanto aspectos relacionados com a natureza da língua nativa dos alunos em termos contrastivos com a LE, suas experiências em aprendizagem de línguas, a natureza da tradição do ensino de línguas estrangeiras e fatores sócio-psicológicos (motivação e atitude) que afetam alunos e professores.

Em resumo, as condições extrínsecas a serem consideradas na elaboração de um PROELE são: a) sócio-políticas; b) logístico-administrativas; c) relativas à natureza da língua nativa e à experiência dos alunos em aprendizagem de línguas; d) a tradição de ensino de línguas estrangeiras; e e) aspectos sócio-psicológicos.

As condições intrínsecas referem-se a aspectos teóricos que definem como o PROELE se organizará internamente. Estes aspectos devem levar em conta uma teoria do uso da língua (cf. Widdowson, 1983, por exemplo) de modo que o programa seja informado por uma teoria que considera o uso da língua em oposi-

ção a uma teoria lingüística tradicional em que fatores sociolingüísticos e psicolingüísticos são idealizados. Ou seja, a teoria lingüística que interessa ao criador de um PROELE deve levar em consideração não só a competência lingüística, como em lingüística tradicional (cf. a tradição Chomskyana, 1965), mas também a competência comunicativa (cf. a tradição Hymesiana, 1972), e a noção de capacidade (cf. Widdowson, 1983) que tem a ver com a habilidade de realizar a língua em uso, ou seja, a habilidade de se engajar no discurso, que envolve o pré-conhecimento e a intenção dos participantes no ato comunicativo. Note-se, portanto, que uma teoria do uso da língua leva em consideração a língua como produto (isto é, a competência lingüística e a comunicativa) mas também a língua em processo, ou seja, a negociação do significado entre participantes no discurso (cf. a noção de capacidade).

Um outro aspecto relacionado com as condições intrínsecas do PROELE está ligado a uma análise dos modelos teóricos de PROELs existentes (estrutural, nocional, procedural, relacional, etc.) e às teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras que subjazem a esses modelos. Como já apontado acima, os vários modelos teóricos de PROELs não têm nenhuma aplicação direta e automática na sala de aula, mas podem informar decisões que o criador de um PROELE tem que tomar quanto à graduação do material lingüístico, tipos de unidades de conteúdo lingüístico a ser incluídos, tipos de artifícios metodológicos, (4) a orientação do PROELE para o produto ou processo da aprendizagem, etc.

Portanto, as condições intrínsecas na elaboração de PROELs advêm de uma visão particular da natureza do uso da língua, de teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras e de modelos de PROELs.

A atividade de construção de um PROELE operacional envolve então um processo de mediação entre as condições intrínsecas e extrínsecas. Neste processo o lingüista aplicado estará usando o que Stenhouse (1975:25) chama de "imaginação educacional: a capacidade de visualizar com verossimilhança salas de aula imaginárias, e pré-testar idéias nelas mentalmente". (5)

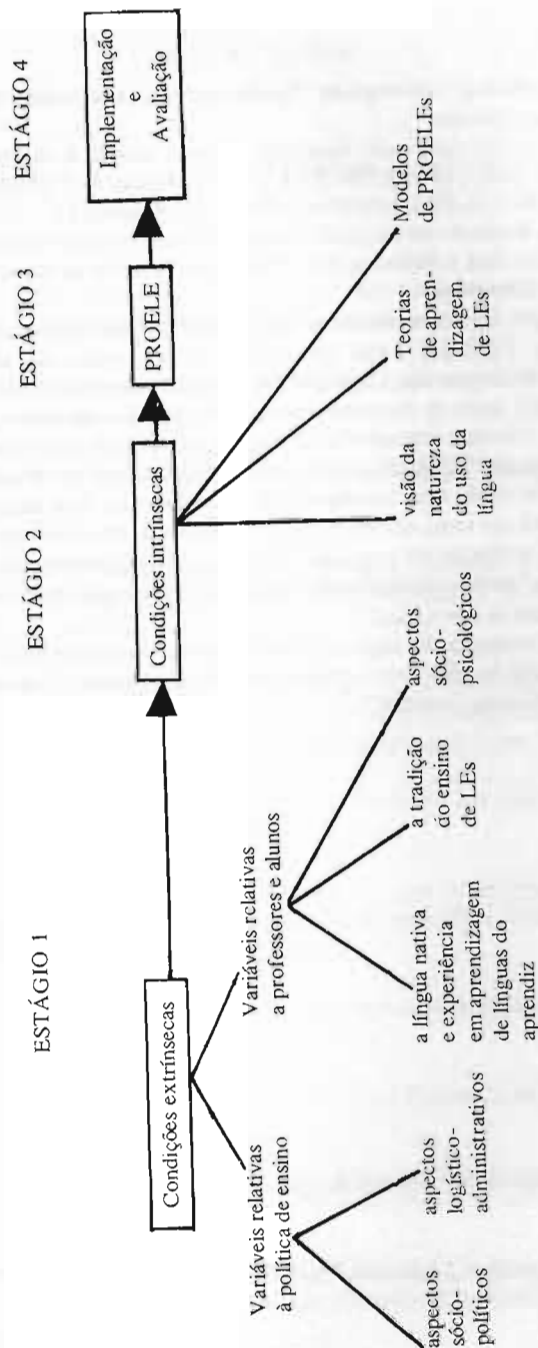
Embora, como já foi dito acima e representado na Figura 1 abaixo, seja a partir da análise das condições extrínsecas que o processo de elaboração de PROELs começa, esta atividade na verdade reflete um processo dialético, já que um PROELE, como uma inovação, inevitavelmente incorrerá em modificações nas condições extrínsecas existentes. Ou seja, esse processo dialético implica em uma acomodação das condições locais existentes a certos aspectos inovadores.

O PROELE resultante da abordagem apresentada aqui deverá então ser implementado na sala de aula através de materiais de ensino de modo que possa ser criticado, avaliado e ajustado por alunos e professores (cf. Figura 1 abaixo). Qualquer contribuição que a LA possa dar ao ensino de línguas passa necessariamente pelo aval daqueles que são mais diretamente afetados no contexto de aprendizagem. A eficácia de um PROELE, mesmo quando operacional, conforme sugerido aqui, só pode ser avaliada na sala de aula. Neste sentido, a implementação de um novo PROELE implica também no desenvolvimento de uma

atitude crítica por parte do professor, acarretando conseqüentemente o seu crescimento profissional. Conforme Stenhouse (1975:03) deixa claro: “não pode haver desenvolvimento educacional sem que haja desenvolvimento do professor, e o melhor meio de desenvolvimento é através de crítica ao que se faz na prática”.(6)

FIGURA 1

Um Modelo Operacional de Elaboração de PROELES





## NOTAS:

1. cf. Minha tradução do original: "Truth emerges more readily from error than from confusion".
2. Ressalte-se aqui que esses lingüistas diferem quanto a outros aspectos relativos à elaboração de PROELES, por exemplo, se o programa deva ser retrospectivo ou prospectivo, aspectos ideológicos, etc.
3. cf. Minha tradução do original: "Every teacher inevitably interprets and reconstructs that syllabus so that it becomes possible to implement it in his or her classroom."
4. Note-se que tradicionalmente o componente metodológico não é especificado no PROELE a não ser em tipos de programas que se centram só em metodologia, isto é, PROELs orientados exclusivamente para o processo (cf. parte I). Normalmente, a metodologia é deixada a cargo do professor. No meu entender há vantagens em se especificar tipos de atividades em um PROELE, mesmo que ele inclua uma orientação para o produto, de modo que o componente metodológico faça parte do programa como um todo, dentro de um arcabouço teórico determinado.
5. cf. Minha tradução do original: "educational imagination: the capacity to visualise with verissimilitude imaginary classrooms, and to pre-test ideas in them in one's mind."
6. cf. Minha tradução do original: "There can be no educational development without teacher development, and the best means of development is ... by criticizing practice."

## BIBLIOGRAFIA:

- Allen, J.P.B. e Corder, S.P (eds) (1974). **Techniques in Applied Linguistics**. Thw Edinburgh Course in Applied Linguistics vol. 3. London: Oxford University Press.
- Breen, N. P. (1984). "Process Syllabuses for the Language Classroom". In Brumfit, C.J. (ed) (1984a), pp. 47-60.
- Brumfit, C.J. (1978). "Review of Wilkins' Notional Syllabus". **ELT Journal**, vol. XXXII, no. 1, pp. 79-82.
- Brumfit, C.J. (1980a). **Problems and Principles in English Teaching**. Oxford: Pergamon.
- Brumfit, C.J. (1980b). "Some Experimental Investigations into Language Teaching Methodology and Some of their Limitations". In Brumfit, C.J. (1980a), pp. 130-137.
- Brumfit, C.J. (1980c). "From Defining to Describing: Communicative Specifications versus Communicative Methodology in Foreign Language Teaching." **Studies in Second Language Acquisition**, vol. 3, no. 1, pp. 1-8.
- Brumfit, C.J. (1981). "Teaching the General Student". In Johnson, K. and Morrow, K. (eds). (1981), pp. 46-51
- Brumfit, C.J. (1984a). **General English Syllabus Design: Curriculum and Syllabus Design for the General English Classroom**. ELT Documents, 118 (The British Council). Oxford: Pergamon.
- Brumfit, C.J. e Johnson, K. (1979). The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Candlin, C.N. (1984). "Syllabus Design as a Critical Process". In Brumfit, C.J. (ed) (1984a), pp. 29-46..
- Chomsky, N. (1965). **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Crombie, W. (1985a). Discourse and Language Learning: A Relational Approach to Syllabus Design**. Oxford: Oxford University Press.

- Crombie, W. (1965b). **Process and Relation in Discourse and Language Learning**. Oxford: Oxford University Press.
- Howatt, A. (1974). "The Background to Course Design". In Allen, J.P.B. and Corder, S.P. (eds) (1974), pp. 1-23.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence". In Pride, J.B. and Holmes, J. (eds.) (1972), pp. 269-293.
- Johnson, K. and Morrow, K. (eds.) (1981). **Communication in the Classroom**. London: Longman.
- Kuhn, T.S. (1970). **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press.
- Moita Lopes, L.P. da (1986). Discourse Analysis and Syllabus Design: An Approach to the Teaching of Reading. Tese de Doutorado. Department of English for Speakers of Other Languages. University of London
- Moita Lopes, L.P. da (a sair). "Processo e Produto na Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras".
- Munby, J. (1978). **Communicative Syllabus Design**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newmark, L. (1966). "How not to Interfere with Language Learning". *International Journal of American Linguistics*, vol. 32, nos. I/II. Re-impresso em Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds) (1979), pp. 160-166.
- Prabhu, N.S. (a sair). **Second Language Pedagogy: A Perspective**. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. e Carroll, D. J. (1980). "Bangalore Project". *Bulletin of Regional Institute of English, Bangalore, India*, pp. 1-22.
- Pride, J. B. and Holmes, J. (eds.) (1972). **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin.
- Stenhouse, L. (1975). **And Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heineman.

- Tongue, R. e Gibbons, J. (1982). "Structural Syllabuses and the Young Beginner". **Applied Linguistics**, vol. III, nº 1, pp. 60-69.
- Touba'n (1978). Some Problems in the Teaching of English in Egypt. Dissertação de Mestrado. Department of English for Speakers of Other Languages. University of London.
- Widdowson, H. G. (1979a). **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1979b). "Notional Syllabus." In Widdowson, H.G. (1979a), pp. 247-250.
- Widdowson, H.G. (1983). **Learning Purpose and Language Use**. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1979a). Notional Syllabus and the Concept of a Minimum Adequate Grammar". In Brumfit, C.J. e Johnson, K. (eds.). (1979), pp. 91-98.
- Wilkins, D.A. (1979b). "Grammatical, Situational and Notional Syllabuses". In Brumfit, C.J. e Johnson, K. (eds.) (1979), pp. 82-90.