

A ANTERIORIDADE DO LINGÜÍSTICO NO PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS  
DE ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

D.M. Grannier-Rodrigues

Leonor C. Lorbello

(UNICAMP)

O planejamento de programas para o ensino de uma segunda língua<sup>1</sup> a adultos vem sendo influenciado pelas contribuições cada vez mais numerosas e variadas de diferentes áreas: a definição de uma determinada abordagem resulta da confluência de considerações provenientes de teorias sobre a natureza da linguagem, teorias sobre o processo de aquisição de línguas, particularmente de aquisição de segunda língua, e de teorias cognitivas da aprendizagem.

Se, por um lado, essas contribuições vêm acelerando o surgimento de novas propostas de ensino que acabam se caracterizando, em algumas situações, como uma sucessão de modismos, é inegável, por outro lado, que a reflexão sobre o ensino de línguas vem se enriquecendo e vem provocando nos professores de línguas e nos autores de materiais didáticos uma inquietação salutar, que leva a uma revisão da atividade didática. Essa revisão, tomando-se em consideração os resultados obtidos em outros maior em confronto com a realidade particular de cada um, é ponto de partida do maior potencial para atingimos um grau de adequação satisfatório tanto no ensino como na elaboração de materiais didáticos.

Neste trabalho pretendemos demonstrar como a consideração crítica de contribuições de diversas abordagens no ensino de línguas, conjugada a uma análise igualmente crítica da experiência desenvolvida na UNICAMP no ensino de português a adultos estrangeiros de diversas origens e de diversas línguas maternas, nos levou a reconhecer a validade tanto da orientação gramatical de um programa (syllabus gramatical) como da inclusão e exercícios estruturais nas atividades de ensino.

OBJETIVOS DO ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

Embora nem sempre isto seja reconhecido explicitamente, o objetivo mais geral do ensino de segunda língua em todas as abordagens é propiciar ao aprendiz o conhecimento dessa nova língua para fins de comunicação.

É ponto pacífico que conhecer uma língua compreende múltiplos aspectos

próprios do fenômeno lingüístico, desde a competência lingüística stricto sensu (que donominaremos, daqui para a frente, competência gramatical) passando pela competência comunicativa e atingindo idealmente a competência cultural.<sup>2</sup>

A competência gramatical foi o foco de atenção das metodologias influenciadas diretamente pelo estruturalismo: nas décadas de 40 a 60 o objetivo explícito era atingir um conhecimento bastante sólido da estrutura da língua o qual possibilitasse ao aprendiz usar essa língua sem ter que preocupar-se conscientemente com os aspectos gramaticais. Ainda que alguns autores, como Wilga Rivers (1975), manifestassem uma certa preocupação com que o aprendiz atingisse uma competência comunicativa, só mais recentemente o componente comunicativo veio a ser tratado de forma mais sistemática e teoricamente fundamentada.

Entretanto, para se chegar, historicamente, ao reconhecimento da necessidade de atingir pelo menos uma competência comunicativa houve uma polarização em que a necessidade de focalizar sistematicamente o componente gramatical foi preterida. Essa polarização fundamentou-se na crítica às metodologias de base estrutural que de fato apresentavam exageros derivados da ênfase na preocupação com a formação de hábitos.

As diferenças aparentemente radicais que se encontram nas diversas propostas metodológicas mais recentes podem ter sua origem identificada nos diferentes pressupostos sobre o que é uma língua, o que é o conhecimento de uma língua e como se processa a aquisição de línguas. Esses diferentes pressupostos são responsáveis, por sua vez, pela formulação de objetivos específicos os mais variados, para os quais se buscam entre os meios disponíveis (técnicas e recursos) aqueles mais adequados.

A questão da essencialidade do sistema lingüístico está implícita, entretanto, em todas as abordagens: todas pretendem que os aprendizes, mais cedo ou mais tarde, produzam sentenças bem formadas, bem enunciadas e com significado apropriado.

## O PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS

As decisões que se impõem quando do planejamento de um programa de ensino de segunda língua devem contemplar, além da identificação clara dos objetivos do curso, diversos fatores que englobam tanto os que contribuem para fundamentar teoricamente aquelas decisões como os de ordem prática que possibilitem a elaboração de um programa suficientemente flexível para se adaptar às situações específicas de ensino.

Na fundamentação teórica são relevantes tanto as questões mais básicas relativas à natureza da linguagem como os resultados de pesquisas mais recentes sobre o processo de aquisição de segunda língua.

Tais considerações vão afetar desde a organização do syllabus até a escolha dos tipos de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

#### a. A inclusão dos exercícios estruturais

A resistência que se desenvolveu nos últimos anos com respeito aos exercícios estruturais aparentemente se deve mais à atitude dos professores de línguas<sup>3</sup> do que a uma rejeição por parte dos alunos.

As pesquisas sobre o bom aprendiz de línguas (Rubin, 1975 e Stern, 1980) indicam, entre outras, duas características que apoiam a inclusão de exercícios estruturais entre as atividades de ensino: a) a vontade de praticar, de repetir; e b) a procura de padrões e regularidades. Essas características, que podem parecer surpreendentes, serão melhor compreendidas se lembrarmos a arbitrariedade do signo linguístico que se revela nas formas peculiares que cada língua toma e que não podem ser inferidas e muito menos adivinhadas pelo aprendiz. Ou seja, o aprendiz deve, portanto, aprender desde a forma fonológica de uma palavra nova ou o gênero de um substantivo até os diferentes recortes semânticos de oposições morfológicas ou lexicais.

Independentemente da abordagem escolhida, deve-se reconhecer, portanto, que a prática de base estrutural vai ao encontro de uma necessidade natural do aprendiz.

#### b. A organização do syllabus

Os resultados das principais linhas de pesquisa sobre o processo de aquisição de segunda língua, embora devam ser "aplicados com cuidado" (Hatch, 1978), contribuem para que se considere uma retomada mais sistemática do componente gramatical.

A aquisição de uma segunda língua vem sendo caracterizada como a construção progressiva de um sistema que vai se configurando na direção do sistema da língua-alvo através da formulação e testagem de hipóteses (Bickerton, 1977, Rutherford, 1984, entre outros). Praticamente sem exceções e sobretudo em situação de imersão, esse fato se reflete, no aprendiz adulto, numa preocupação em conscientizar os vários aspectos da organização gramatical da língua-alvo. A experiência tem demonstrado que os aprendizes em situação de imersão procuram os cursos de línguas com o objetivo explícito de receber um apoio sistematizador para o seu processo de aquisição.

E sintomático, por outro lado, que as pesquisas sobre ordem de aquisição em segunda língua focalizem sobretudo a aquisição de subsistemas morfológicos e de algumas estruturas sintáticas (Dulay et al., 1982, Wode et al., 1978, Meisel et al., 1981, entre outros). Essa linha de pesquisa ressalta que, qualquer que seja o input ao qual é exposto, o aprendiz inconscientemente seleciona os elementos que vão sendo adquiridos progressivamente numa ordem definida. Ignorar esse fato no planejamento de um programa de ensino de segunda língua seria atribuir exclusivamente ao aprendiz a tarefa de selecionar de um input indiscriminado quais os elementos relevantes em cada fase da sua aquisição.

O reconhecimento da essencialidade do desenvolvimento da competência gramatical num curso de língua se impõe também por razões práticas quando na elaboração de um programa nos deparamos com as inumeráveis situações de ensino criadas pela conjugação das variáveis que devem ser consideradas para uma aprendizagem bem sucedida: diferenças de idade, grau de escolaridade, diferenças sociais e profissionais, interesses específicos, além da distância entre as línguas dos aprendizes e a língua-alvo, entre outras. A situação ideal seria ter alunos agrupados conforme essas variáveis, e materiais especificamente elaborados para cada grupo. É o caso, por exemplo, da consideração da distância entre as línguas nas metodologias desenvolvidas na UNICAMP especificamente para falantes de espanhol (Lombello e Baleeiro, 1983) ou de francês (Grannier-Rodrigues, n.d.) que são diferentes da metodologia empregada para falantes de outras línguas. Como na prática não é possível atender a todas essas variáveis, pois isso exigiria uma diversificação igualmente inumerável dos materiais didáticos, uma solução é atacar o problema pelo lado oposto, apresentando ao aprendiz um programa mínimo que atenda ao denominador comum de interesse de todos. E este denominador comum mínimo é a necessidade de saber a língua-alvo nos seus aspectos lingüísticos mais essenciais, isto é, a necessidade de atingir a competência gramatical.

Cabe, portanto, à complementação desse programa mínimo a inclusão do componente cultural bem como dos componentes funcionais, comunicativos ou situacionais. Esses componentes não só podem tomar formas extremamente variadas dependendo do grupo ao qual se destinam mas também não apresentam uma sistematicidade intrínseca - pelo menos, até o momento, não existem estudos que dêem conta de sua organização dentro de uma língua. Por isso eles são mais flexíveis e passíveis de serem encaixados mais facilmente num syllabus gramatical que já apresenta, por natureza, uma sistematicidade inegável. O oposto, isto é, uma organização funcional, implicaria numa desorganização estrutural (Johnson, 1982).

Tanto por essas questões de ordem prática como pela consideração da arbitrariedade do signo lingüístico e da necessidade do apoio sistematizador ao aprendiz, um programa geral de ensino de uma segunda língua para adultos, sobretudo em situações de imersão, deve ser orientado gramaticalmente, isto é, deve ter uma base gramatical organizada progressivamente na qual se prevê uma complementação incidental e variável ao longo do desenvolvimento particular de cada programa a qual por um lado atenda aos interesses e às necessidades postas em cada situação de ensino e, por outro, permita aos aprendizes desenvolver também a competência comunicativa e a competência cultural.

#### NOTAS

1. Neste trabalho não faremos distinção entre ensino de segunda língua e ensino de língua estrangeira.
2. A expressão 'competência cultural' é usada aqui no seu sentido antropológico.



3. De fato, o tempo disponível para a interação entre o professor e os alunos pode ser melhor aproveitado em atividades que exijam a presença do professor. A inclusão de exercícios estruturais poderá se constituir numa atividade complementar, através de gravações preparadas para este fim.

---

#### BIBLIOGRAFIA

- BICKERTON, Derek. "Pidginization and Creolization: Language Acquisition and Language Universals". In A. Valdman (ed.) 1977, 49-69.
- GRANNIER-RODRIGUES, Daniele. Curso de Português para Falantes de Francês, ms., n.d.
- HATCH, Evelyn. "Apply with Caution". Studies in Second Language Acquisition. Bloomington, Indiana Univ. Linguistics Club, 1978, 123-43.
- JOHNSON, Keith. Communicative Syllabus Design and Methodology. Oxford: Pergamon Press, 1982, cap. 8:106-114.
- DULAY, Heidi, Marina Burt and Stephen Krashen. Language Two. New York: Oxford Univ. Press, 1982.
- LOMBELLO, Leonor C. e Baleeiro, Marisa de A. Português para Falantes de Espanhol. UNICAMP/MEC, 1983.
- MEISEL, Jürgen, M. Harald Clahsen and Manfred Pienemann. "On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition". Studies in Second Language Acquisition. Bloomington, Indiana: Indiana Univ. Publications, 3, nº 2 (Spring 1981), 109-135.
- RIVERS, Wilga M. A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras. São Paulo: Pioneira, 1975.
- RUBIN, Joan. "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us". TESOL Quarterly 9, 1 (March 1975), 41-51.
- RUTHERFORD, William. "Description and Explanation in Interlanguage Syntax: State of the Art". Language Learning, 34, nº 3 (Sept. 1984), 127-55.
- STERN, H.H. "What Can We Learn from the Good Language Learner?" Croft. K. Readings on English as a Second Language. Boston: Little, Brown and Company, 1980, 54/71.

WODE, H., J. Bahns, Bedey and W. Frank. "Developmental Sequence: An Alternative Approach to Morpheme Order". Language Learning, 28, (June 1978), 175-85.