

## OS EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS\*

María Cristina Magro  
Ana Maria Zilles Gonçalves

### 1. A QUESTÃO DA EFICIÊNCIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

O ensino de línguas vivas se beneficiou enormemente, nas três últimas décadas, com o surgimento dos exercícios ditos estruturais e o desenvolvimento das várias técnicas para a sua elaboração e utilização em sala de aula. Essa inovação foi possibilitada pelo trabalho conjunto de lingüistas, psicólogos e pedagogos, seguindo a linha estruturalista.

A afirmação do estruturalismo como método de descrição e análise foi propiciada pelo grande desenvolvimento da fonologia, pelo uso da noção de estrutura — tomada de outras áreas da ciência —, e pelo aprimoramento das listas de freqüência, que permitiram o levantamento do vocabulário e das estruturas gramaticais básicas.

Os exercícios estruturais constituem uma das principais contribuições do Estruturalismo, servindo para evidenciar o fato de que este teve menos a dizer sobre a natureza das línguas do que sobre o como ensiná-las. Em outras palavras, os lingüistas voltaram-se para a pedagogia tão logo dispunham de um sistema teórico razoavelmente acabado.

---

\* Trabalho apresentado à cadeira de Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras (Francês), sob a regência do Prof. Dr. Ignacio Antonio Nels, no Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras da PUCRS.

Já é bem conhecida a crítica transformacionista à análise estrutural, à sua superficialidade e conseqüente inadequação à realidade lingüística. Foi somente a partir do desenvolvimento da Gramática Gerativa Transformacional que se pôde constatar que algumas das relações entre enunciados, estabelecidas pela descrição estruturalista clássica e aplicada nos exercícios, implicavam a associação de fatos lingüísticos apenas superficialmente semelhantes, uma vez que envolviam processos gramaticais e semânticos distintos em sua produção. Considerando fatos desta natureza é que Saporta (1973:265-6) afirma que os lingüistas estruturais contribuíram antes para a formulação de objetivos e métodos de ensino que para a compreensão de fatos lingüísticos pertinentes.

A estratégia de ensino preconizada pelos estruturalistas envolvia, em síntese, a repetição, memorização e manipulação de estruturas da língua dentro da inflexibilidade do modelo de aprendizagem behaviorista, sugerindo que a aquisição do controle inconsciente das regras gramaticais seria uma função da frequência e reforço associados às sentenças que ilustravam as regras.

Sabe-se, entretanto, que a eficiência de um curso de língua estrangeira não depende exclusivamente da qualidade das técnicas utilizadas, o que equivale a dizer que bons exercícios estruturais não asseguram, por si só, o sucesso de um método de ensino.

Sobre a questão da eficiência do ensino, Corder (1973:208) afirma que melhores resultados são atingidos quando o conteúdo do curso se aproxima ao máximo das necessidades funcionais dos alunos. Distingue, então, dois tipos de necessidades: as altamente específicas, relacionadas com um uso da língua visando a objetivos especiais, e as de caráter muito geral, quando nenhum uso específico pode ser previsto. No primeiro caso, não só a variedade de língua a ser ensinada estará prevista, como também os tipos de atividades a serem desenvolvidos durante o curso, sendo estes determinados pela natureza da habilidade a ser adquirida — se de reconhecimento ou produção, se oral ou escrita. No segundo caso, o ensino deve suprir as necessidades comunicativas diárias, tanto em termos de reconhecimento como de produção, possibilitando, seja através de uma variedade de língua neutra (Corder 1973:209), seja por meio de uma língua de base (Gougenheim 1964), um mínimo de condições para que o aluno possa comunicar-se lingüisticamente, possa verbalizar sua intenção comunicativa na Língua Estrangeira (LE) (Peck 1971:365).

Na primeira modalidade de ensino acima descrita, em que não estão necessariamente presentes ambos os pólos comunicacionais essenciais, ou seja, onde se considera ou só a emissão ou só a recepção, não se pode lançar mão dos exercícios estruturais, uma vez que estes são construídos supondo necessariamente a troca de réplicas entre dois interlocutores. Segundo Réquédât (1966:11-5),

estes podem ser representados pelo professor e pelo aluno, ou pelos alunos entre si, impondo-se ainda a recriação das condições normais de comunicação, ou seja, a prática de enunciados lingüísticos completos inseridos numa situação. Desta forma, é somente quando se visam àquelas necessidades gerais do aluno acima mencionadas que os exercícios estruturais podem ser utilizados.

A partir dessas considerações, questiona-se a possibilidade de transferência do conhecimento adquirido nos exercícios estruturais para uma situação real de comunicação. A hipótese que orienta este estudo é a de que o desempenho lingüístico adequado numa situação real de comunicação apenas parcialmente se beneficia do treinamento sistemático propiciado pelos exercícios estruturais.

Uma visão mais aprofundada e uma análise dos princípios que orientam a prática e utilização dos exercícios estruturais fornecerá a testagem lógica da hipótese proposta.

## 2. CARACTERÍSTICAS ATRIBUÍDAS AOS EXERCÍCIOS ESTRUTURAIS

Originalmente, segundo Girard (1975:85-6), os exercícios estruturais foram concebidos visando à melhor utilização dos recursos sonoros desenvolvidos no pós-guerra, bem como um aprimoramento das técnicas de imitação e repetição oral. É preciso salientar que o pós-guerra enfatizou a necessidade de se ensinar a língua falada, concebida como instrumento de comunicação favorecedor da coexistência pacífica entre os povos, e utilizada como instrumento de penetração, influência e conquista do Terceiro Mundo pelos membros do dois blocos ideológicos então constituídos (Renard 1965:13-5). Paralelamente, a lingüística estrutural também concedia à língua falada um caráter essencial, estabelecendo a primazia da fala sobre a escrita como princípio da análise, o qual, por extensão, foi utilizado no ensino, conforme Allen (1975:26). É neste clima que os exercícios estruturais ganham importância no ensino de línguas.

Atribuem-se aos exercícios estruturais, como vantagens:

- a) a obtenção de uma pronúncia acurada — mediante imitação de modelos autênticos;
- b) a formação de hábitos lingüísticos ou automatismos — evitando as interferências da Língua Materna (LM) do aluno em todos os níveis;
- c) a aprendizagem funcional da gramática — não mais ensinada por regras conceituais explícitas; e
- d) a associação direta entre som e sentido — propiciada através da prática de enunciados globais e não de fragmentos isolados.

Delattre (1971), Girard (1975) e Réquédât (1966) salientam ainda que estes exercícios se caracterizam por facilitar e simplificar a aprendizagem, favorecendo a aquisição sistemática das estruturas básicas. Estas devem ser dosadas de forma a apresentar um só problema de cada vez, em frases simples, que permitam salientar o fato gramatical visado, ordenadas segundo uma progressão crescente de complexidade. Argumentam que estes fatores permitem o desenvolvimento, no aluno, de um sentimento de confiança em si e no método de trabalho, com a conseqüente perda de sua inibição. Por fim, acreditam que a sistematicidade e a previsibilidade do comportamento a ser desempenhado pelo aluno fazem com que ele não hesite para responder, possibilitando que, desde o início, articule os enunciados numa velocidade que se aproxime da normal.

Apesar de Delattre (1971:13) falar em um "método dos exercícios estruturais", insiste-se sobre o fato de que constituem apenas uma técnica de ensino, derivada de uma metodologia que coloca como objetivo final o desenvolvimento das habilidades comunicativas do aluno na Língua Estrangeira, para as quais os exercícios sistemáticos são somente uma preparação (Girard 1975:98).

É preciso frisar com Valdman (1971:51) que a mera presença de exercícios estruturais num método de ensino de línguas vivas não é bastante para torná-lo eficaz e orientá-lo na direção audioral, ou seja, voltá-lo para o desenvolvimento das habilidades comunicacionais do aluno. Sua monotonia e seu caráter formal podem fazer retardar o aprendizado.

Os exercícios estruturais são de um tipo particular, cuja correção e eficácia dependem diretamente da análise gramatical prévia do material a ser ensinado e de sua perfeita integração ao conteúdo programático do curso. Ainda segundo Valdman (1971:38), toda inexatidão ou lacuna a nível da descrição se traduz inexoravelmente por uma série de exercícios inadequados e mal ordenados. Por sua vez, Delattre (1971:14) postula que só a análise rigorosa da lingüística estrutural pode estar na base desses exercícios, justificando ser esta a única análise que leva em conta todos os níveis lingüísticos de uma só vez.

### 3. A NOÇÃO DE ESTRUTURA

É dentro da visão de língua como sistema de elementos estreitamente relacionadas entre si que o termo **estrutura** assumiu papel preponderante, tanto na análise lingüística como na lingüística aplicada. Pode-se observar que seu conceito experimenta uma variação nacional, ora assumindo um caráter exclusivamente descritivo, ora um caráter psicológico, ora ainda reduzindo-se a uma abstração formal, quando então se fala em **molde** (Delattre 1971:6). Este conceito corresponde a **pattern** em inglês (Bowen 1968).

De posse da noção de estrutura, a análise lingüística passa a se ocupar da identificação e caracterização das relações entre elementos nos diversos níveis lingüísticos, através dos processos descritivos de oposição, substituição e transformação, não só no interior de uma mesma língua, mas também na comparação de dois ou mais sistemas lingüísticos (Réquédât 1966:13-8).

Rejeitando a ênfase tradicionalmente dada ao estudo de itens isolados, a lingüística aplicada passa a encarar os fenômenos da língua como conjuntos dotados de organização interna peculiar. Entretanto, devido à maior concentração sobre os aspectos formais do objeto de estudo, por serem estes mais facilmente detectáveis e observáveis, a noção de estrutura acaba por reduzir-se à de molde, de forma, na qual alguns elementos são fixos e outros variáveis. Aplicada ao ensino de línguas, a lingüística valeu-se da noção de **hábito**, tomada à psicologia behaviorista, colocando num plano de igualdade **estrutura lingüística** e **automatismo** (Renard 1965:44-5). Desta forma, a língua passa a ser concebida como um conjunto de hábitos ou estruturas. Conseqüentemente, para se aprender uma língua, postulou-se a necessidade de formar hábitos, automatismos, mediante treinamento específico.

Em resumo, lingüística e psicologia constituem a base da metodologia de ensino que aceita o postulado de língua como conjunto de hábitos a serem adquiridos através dos exercícios estruturais. Ambas contribuem para a construção de um aparato teórico que pretende ser capaz de dar conta de todos os fatores envolvidos na aprendizagem de línguas. Uma análise mais detalhada da fundamentação e utilização dos exercícios estruturais evidencia a debilidade desse aparato.

### 4. ANÁLISE LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS

Criper & Widdowson (1975:155) definem a essência da linguagem como sendo a de servir como meio de comunicação que envolve pessoas sob alguma forma de interação social. Não há novidade alguma nesta afirmação. No entanto, é importantíssima, na medida em que dela se pode derivar a noção de que, para saber uma língua, não basta manipular bem suas regras de formação de frases. Estes autores postulam que é indispensável conhecer também as convenções de uso que controlam a seleção de frases bem formadas para cada situação social particular. Acrescente-se que é preciso saber ainda como lançar mão dessas regras e convenções para veicular adequadamente as intenções comunicativas individuais.

A lingüística estrutural\* atém-se à análise e descrição de apenas um desses componentes, a saber, as regras formadoras de frases, "os dispositivos formais sistemáticos usados na língua para transmitir certos sentidos e relações" (Lado 1972:79). Uma tal delimitação do objeto de estudo da lingüística não constitui um pro-

cedimento condenável. O que se pode reprovar, contudo, é o uso inconseqüente e exagerado dos procedimentos e resultados da análise lingüística no ensino de línguas.

#### 4.1. Transposição dos procedimentos analíticos

A transposição pura e simples dos procedimentos de descrição lingüística para o ensino de línguas (Réquédat 1966:13-8) deu origem aos três tipos fundamentais de exercícios estruturais. A variada tipologia apresentada em diferentes autores (Brooks 1968, G. Delattre 1971, Lado 1964, Réquédat 1966) pode ser reduzida a exercícios em que se opera ou oposição, ou substituição, ou transformação. Assim, a tarefa do aluno é identificar qual dos três processos o modelo do exercício evidencia, induzindo a regra a ele subjacente, para então aplicá-la nas frases subseqüentes.

A adoção desses procedimentos analíticos como estratégia de ensino constitui uma tentativa de sistematizar e racionalizar a apresentação dos conteúdos lingüísticos a serem aprendidos. Ela está baseada na suposição de que o que é bom para a análise, o é também para o ensino. Esta suposição é bastante inconsistente, pois a análise visa exclusivamente à cognição, à compreensão dos fenômenos de uma língua, ao passo que o ensino, além disso, visa também à aquisição de um comando ativo dos mecanismos lingüísticos.

Dois problemas podem ser então levantados:

a) os três procedimentos analíticos realmente dão conta de descrever todos os fenômenos lingüísticos relevantes para o ensino? As colocações de Cripser & Widdowson (1975) acima parecem evidenciar que não;

b) os procedimentos analíticos consistem em processos viáveis para a aquisição e uso da língua, ou ainda, constituem um modo adequado de comparecer e fixar os mecanismos gramaticais que a regem?

Quanto a este problema, é possível supor que a psicologia, devido à sua perspectiva limitada, tenha favorecido a adoção desses procedimentos analíticos. Isto porque o esquema behaviorista de associação e reforço era compatível com tais procedimentos, passando, desta forma, a fundamentar os exercícios estruturais.

Baseado na crença de que o uso generalizado da indução era a maneira mais adequada de ensinar línguas, pois evitava a formulação de regras explícitas e favorecia o treinamento, o estruturalismo reduziu a aprendizagem a um esquema indutivo fechado alta-

\* Estrutural aqui engloba tanto as correntes mais clássicas como as diversas manifestações do transformacionalismo.

mente discutível.

Dada a relevância e complexidade deste problema, que exige uma análise mais detalhada devido à sua natureza psicopedagógica, ele será tratado mais adiante, na seção 5.

#### 4.2. Transposição dos resultados da análise

Os resultados da análise lingüística foram pedagogicamente utilizados para a redução, o seqüenciamento e a gradação do material a ser ensinado, tanto a nível de conteúdo programático global, quanto a nível de unidades, segmentos e exercícios.

A redução (ou delimitação) do material foi possível pela constatação de que havia, nas línguas, estruturas e vocabulário de maior ocorrência, os quais poderiam constituir uma amostra suficientemente representativa do seu funcionamento. Estas estruturas e este vocabulário mais freqüentes foram tomados como sendo os mais úteis e, portanto, os que deveriam ser ensinados para que o aluno obtivesse as condições mínimas de comunicação oral cotidiana. De posse do conteúdo programático mínimo, os exercícios estruturais foram então concebidos para propiciar a prática necessária à aquisição dessa língua de base.

O seqüenciamento e a gradação do material de ensino (Corder 1973:295-311) também se beneficiaram com o levantamento da língua de base, orientando tanto a dosagem dos conteúdos nas unidades e nos exercícios quanto sua ordem de aparecimento. Assim, é com base nas estruturas e no vocabulário mais freqüentes, analisados e grupados segundo o critério da oposição, que os exercícios estruturais são elaborados. Réquédat (1966:19) e Girard (1975:103-5) aconselham que se limite cada exercício a uma só oposição ou dificuldade, deixando de lado as exceções às regras. Para Réquédat (1966:37), a simplicidade é um dos principais critérios de eficácia dos exercícios estruturais, simplicidade sendo não só a apresentação de um problema de cada vez, como também a inclusão deste em frases curtas, nas quais o problema visado ganha relevo.

Não há dúvida de que a redução, o seqüenciamento e a gradação são necessários e benéficos na medida em que organizam o conteúdo programático do curso e sua apresentação. O que é questionável é o fato de serem baseados exclusivamente em critérios formais advindos da descrição lingüística, tal como nos métodos estruturais de ensino. Segundo Valdman (1971:43) "o estabelecimento de uma progressão pedagógica depende bem menos de considerações estruturais que de fatores de ordem psicopedagógica: idade e motivação do aluno, formação lingüística prévia, objetivos eventuais do curso, etc." Corder (1973:295-322), analisando a questão da estrutura do conteúdo programático, propõe que a gradação do material leve em conta o aspecto lingüístico formal, o aspecto

contextual, o aspecto motivacional e o aspecto psicopedagógico. Dadas a complexidade da personalidade humana e as diferenças individuais dos alunos, estes dois últimos aspectos são de difícil execução, apesar de fundamentais para o sucesso da aprendizagem.

A conclusão a que se pode chegar é a de que os métodos estruturais de ensino, baseando-se exclusivamente em critérios lingüísticos formais para a redução, o seqüenciamento e a gradação do material pedagógico, impõem, a todo tipo de aluno, uma experiência de aprendizagem limitante e talvez até inadequada às suas necessidades.

O que está na base da utilização pedagógica dos levantamentos de freqüência é a suposição de que as necessidades expressivas dos alunos de LE sejam semelhantes às dos falantes nativos. A gradação do material que não leve também em conta a LM do aluno pode, em vez de facilitar, dificultar a aprendizagem e velar oposições internas e externas, que seriam justamente as mais facilitadoras do ponto de vista formal.

## 5. PSICOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUAS

A exigência de observabilidade e mensurabilidade imposta à ciência a partir do final do século XIX levou a psicologia a concentrar o estudo do comportamento humano sobre dados palpáveis. Todas as formas de comportamento, incluindo o comportamento verbal e a aprendizagem, foram enquadradas num esquema de estímulo-resposta. Entretanto, a exigência inicial de observabilidade levou os estudiosos a uma demasiada simplificação dos processos mentais que se situam entre o estímulo e a resposta, reduzindo-os todos à indução por associação e generalização.

Foi a indução como processo de aprendizagem que serviu de base para os métodos estruturais de ensino.

Valdman (1971:45) é de opinião que a "insistência sobre um procedimento deliberadamente indutivo para a aquisição de mecanismos gramaticais está fundada (...) na analogia ilusória entre o aprendizado da LE pelo adolescente ou o adulto".

A respeito da aquisição da LM pela criança, muitas dificuldades de estudo têm sido apontadas (Allen & Van Buren 1971:127-9). Entretanto, pesquisas recentes parecem indicar que a criança, "apesar de imersa quotidianamente num banho de estruturas, adquire os mecanismos gramaticais de sua LM por meios distintos da imitação e da repetição (Valdman 1971:45).

O uso generalizado da indução, além de não se justificar pela analogia com a aquisição da LM, desrespeita a possibilidade de diferenças psicológicas individuais, impondo, indistintamente, a todos os aprendizes um mesmo tipo de treinamento.

Falando especificamente dos exercícios estruturais, a experiência na sala de aula tem demonstrado que, dentre os alunos que

não os realizam adequadamente, pode-se distinguir dois tipos de problemas. De um lado, o caso dos alunos que não conseguem induzir a regra que o exercício pretende ensinar. Pode-se supor que se trate de uma impossibilidade pessoal para estabelecer as analogias necessárias à generalização. E é justamente este o problema que leva Saporta (1973:272-3) a questionar a possibilidade de os exercícios estruturais ensinarem as regras. Chega mesmo a dizer que, em alguns casos, a realização correta do exercício implica conhecimento prévio da própria regra que se quer ensinar. De outro lado, há o caso, mais delicado, dos alunos que, por já terem compreendido o mecanismo gramatical visado, não conseguem fazer o exercício sistematicamente, seja porque a monotonia da repetição os aborrece, seja porque o seu reemprego na situação artificial de réplicas contextualizadas em função da lição-diálogo não lhes permite um uso festivo da sua compreensão nem a satisfação de suas necessidades comunicacionais.

Uma solução plausível para o ensino seria prever maior variação de atividades, não restringindo o treinamento na LE a exercícios indutivos, o que possibilitaria maior adequação aos diversos tipos de organização psicológica individuais.

O respeito às variações pessoais implica também a aceitação do erro como evidência das hipóteses do aluno sobre o funcionamento do sistema da LE. A técnica de aplicação dos exercícios estruturais considera uma de suas grandes vantagens o fato de banir o erro e a hesitação da sala de aula para evitar a formação de maus hábitos, como preconiza o behaviorismo.

Pode-se apontar aqui dois perigos:

a) impedir que o aluno teste suas hipóteses, limitando sua autonomia de movimentação na LE e o pleno exercício de sua capacidade cognitiva. Além disso, se o ensino é exclusivamente feito em situações controladas e previstas, propicia segurança a professor e aluno enquanto se trata de "falar" o conteúdo das lições. O aluno, contudo, terá uma falsa idéia de suas reais aquisições e, principalmente, da sua capacidade de reempregar as estruturas em situações normais de comunicação.

b) dar ao aluno uma visão errônea da educação das respostas que lhe são exigidas. Mesmo quando os exercícios estruturais se contextualizam segundo a situação criada pelo diálogo e os alunos devem assumir os papéis dos personagens para responder, vários fatores devem ser considerados:

— a identificação do aluno com o personagem é forçada, de modo que só racionalmente poderá perceber a adequação do enunciado às convenções de uso (ver Criper & Widdowson 1975:155-6). Assim sendo, não se pode esperar que

aprenda esta adequação de forma significativa psicologicamente para transpô-la a uma situação real. Se no exercício não é ele quem fala, quando falar por si é até mais provável que transfira para a LE as convenções de uso de sua LM.

- do ponto de vista semântico e estilístico, não há uma única resposta correta para uma dada situação. Não é possível aceitar proposições como a de Bowen (1968:74) de que, pelo simples fato de dois interlocutores usarem um mesmo sistema, seja possível prever quais os enunciados que ocorrerão em dadas situações.
- a crença na previsibilidade dos enunciados faz com que se busque, nos exercícios estruturais, condicionar as respostas dos alunos a uma só estrutura, a um só padrão, o que impede sua criatividade.

Cabe perguntar se o que se pretende ganhar em segurança compensa o que se perde em motivação. Isto porque a padronização, anulando as possibilidades de criatividade individual, acaba com a motivação do aluno para tentar se expressar na LE.

Pode-se supor que este menosprezo pela motivação do aluno decorra de uma concepção, senão errônea, pelo menos simplista do que seja motivação. Isto vale para Réquédât (1966:18), quando situa o aluno no esquema behaviorista de estímulo-resposta e reduz a motivação ao desejo de recompensa, podendo esta ser uma boa nota ou a mera aprovação do professor.

## 6. A APRENDIZAGEM GLOBAL DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Além das limitações constatadas na redução, seqüenciamento e gradação do material didático, das deficiências da teoria psicológica que fundamenta os métodos estruturais de ensino, é preciso ainda frisar que o treinamento sistemático de uma língua de base visando à automatização das estruturas só serve para a aquisição das regras formadoras de frase. No entanto, como já foi dito, o aprendizado de uma língua não pode se reduzir à manipulação de suas estruturas, devendo envolver também a aquisição das convenções de uso, de forma que o aluno possa adequar o seu discurso na LE tanto às imposições sociais, quanto às suas necessidades expressivas individuais.

A aprendizagem global de uma língua só pode ocorrer se, ao lado do trabalho sistemático, se exigir do aluno a verdadeira expressão livre. Por mais paradoxal que possa parecer, trata-se exatamente de criar no aprendiz a necessidade de expressar sua individualidade, de fazer com que ele chegue a manifestar-se espontaneamente na LE sobre qualquer assunto que lhe interesse. Sem dúvida, um certo grau de gramaticalidade e de adequação às conven-

ções sociais será indispensável, até mesmo para que ele possa ser compreendido. Para tanto, poderá se beneficiar do treinamento sistemático propiciado pelos exercícios estruturais.

A possibilidade de expressão livre deve preencher, na prática, as seguintes condições:

- a) o aluno deve conhecer algo da LE para não derivar suas hipóteses unicamente de sua LM;
- b) o aluno deve perceber que o seu interlocutor está interessado na troca comunicacional, que vai corresponder à iniciativa do aluno e que vai ajudá-lo na tarefa de usar a LE;
- c) o aluno deve ter necessidade de usar a LE para se comunicar, o que só é verdadeiramente possível se defrontado com falantes nativos da LE;
- d) o aluno deve ter um objetivo pessoal para tentar se expressar na LE: pode estar interessado em aprender a língua, em estabelecer relações pessoais com seu interlocutor ou ainda em verbalizar e discutir algum assunto específico.

Deve-se distinguir, finalmente, a aprendizagem da LE realizada na comunidade lingüística materna do aluno da aprendizagem realizada na comunidade lingüística estrangeira.

No primeiro caso, a aquisição global é quase impossível ou, pelo menos, artificial demais, pois a necessidade de expressão na LE fica geralmente reduzida à sala de aula e a poucos contatos com falantes nativos da LE. Mais grave, porém, é o fato de que dificilmente o aluno conseguirá imergir na cultura da LE, ou seja, aprenderá um código desvinculado de sua realidade.

No segundo caso, a aprendizagem global é possível, mas somente na medida em que o aluno tenha abertura psicológica suficiente para adotar uma nova visão de mundo.

Nos dois últimos casos, também do professor se exige muito mais, caso ele deseje viabilizar a aquisição global da LE e não se limitar ao treinamento mecânico de estruturas. O professor deve ter um domínio global da língua que ensina, o que implica o conhecimento ativo das regras da gramática e das convenções de uso, para que possa ajudar o aluno a expressar-se. Além disso, deve conhecer também a LM do aluno, pois só assim poderá compreender e até prever as hipóteses que este formulará. Finalmente, deve ter uma grande abertura psicológica em relação ao aluno, para que este não se sinta diminuído frente às suas dificuldades de expressão e às suas diferenças culturais e intelectuais.

Em ambos os casos, contudo, a relação professor-aluno poderá ser mais gratificante para os dois, porque poderão ser eles mesmos, livremente, nos momentos em que o ensino-aprendizado não se reduzir à aplicação de um método.

## 7. CONCLUSÕES

Na seção 1 deste artigo, com base em críticas ao Estruturalismo apresentadas pela Gramática Transformacional, e a partir de considerações propostas por Corder (1973) sobre a eficiência do ensino, levantou-se a hipótese de que os exercícios estruturais constituem apenas uma parcela das atividades necessárias ao aluno na aquisição plena de habilidades comunicacionais numa LE.

Na seção 2, procedeu-se a uma revisão crítica do surgimento, utilização e vantagens dos exercícios estruturais, localizando-os no conjunto das pesquisas psicológicas e lingüísticas que os fundamentam.

Nas seções 3-5, analisaram-se os princípios teóricos da lingüística estrutural e da psicologia behaviorista que servem de base aos exercícios estruturais, mostrando-se suas limitações e deficiências. Verificou-se que estes exercícios servem apenas para a aprendizagem das regras formadoras de frases. Constatou-se, porém, que, além da manipulação destas regras, o aluno deve ainda adquirir as convenções sociais de uso adequado da LE para poder expressar-se em situações reais de comunicação.

Na seção 6, viu-se que a aprendizagem global da língua deve envolver o aluno em atividades diversificadas não só quanto à sua natureza mas também quanto ao seu objetivo. O aluno concordará mais facilmente em realizar os exercícios onde ele desempenha o papel dos personagens e concentra seus esforços na aquisição do código lingüístico se, paralelamente, lhe for concedida a oportunidade de ser ele mesmo, de falar por si mesmo em assuntos de seu interesse. É essencialmente nestas ocasiões que se pode avaliar as reais aquisições dos alunos e localizar os pontos nos quais ele precisa de ajuda. Os erros mais graves que impeçam a compreensão serão os únicos corrigidos; esta correção, por estar inserida numa experiência significativa para o aluno, poderá ser mais importante do que as vivenciadas na situação artificial dos exercícios estruturais. É nestes momentos também que se oportuniza ao professor o real desempenho de sua função, que é antes a de deixar aprender do que a de ensinar, bem como uma visão mais concreta dos resultados de seu trabalho junto ao aluno.

Assim, a análise dos princípios que orientam a utilização dos exercícios estruturais evidenciou dois aspectos básicos: por um lado, que os exercícios estruturais contribuam em maior ou menor escala, de acordo com as diferenças individuais, para a aquisição ativa das regras formadoras de frases, através do treinamento sistemático; por outro lado, que estes exercícios têm sua utilização limitada, uma vez que se confirmou a hipótese, inicialmente formulada, de que outros procedimentos são necessários para que o aprendiz de uma LE atinja um desempenho lingüístico global numa situação real de comunicação.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 8.1. ALLEN, J. P. B. "Some basic concepts in Linguistics". In: ——— & CORDER, S. P. (eds.) *Papers in Applied Linguistics*. London, Oxford Un. Press, 1975. p. 16-44.
- 8.2. ALLEN, J. P. B. & VAN BUREN, P. (eds.) *Chomsky Selected Readings*. London, Oxford Un. Press, 1975.
- 8.3. BROOKS, Nelson. "Pattern Practice". In: WISHON, G. E. & O'HARE, T. J. (eds.) *Teaching English — A Collection of Readings*. New York, American Book, 1968. p. 79-88.
- 8.4. BOWEN, J. D. "The Concept of Pattern". In: WISHON, G. E. & O'HARE, T. J. (eds.) *Teaching English — A Collection of Readings*. New York, American Book, 1968. p. 74-8.
- 8.5. CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1973.
- 8.6. CRIPER, C. & WIDDOWSON, H. G. "Sociolinguistics and Language Teaching". In: ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. P. (eds.) *Papers in Applied Linguistics*. London, Oxford Un. Press, 1975. p. 155-210.
- 8.7. DELATTRE, G. "Les Différents types d'exercices structuraux". In: DELATTRE, P. (org.) *Les exercices structuraux pour quoi faire?* Paris, Hachette, 1971. p. 15-36.
- 8.8. DELATTRE, P. "La notion de structure et son utilité". In: ——— (org.) *Les exercices structuraux pour quoi faire?* Paris, Hachette, 1971. p. 5-14.
- 8.9. GIRARD, D. *Lingüística aplicada e didática das línguas*. Lisboa, Estampa, 1975.
- 8.10. GOUGENHEIM, G. et al. *L'élaboration de français fondamental*. Paris, Didier, 1964.
- 8.11. LADO, R. *Language Teaching*. New York, McGraw-Hill, 1964.
- 8.12. ———. *Introdução à lingüística aplicada*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1972.
- 8.13. PECK, A. J. "Talking to some purpose (choosing the language teaching points of the Nuffield/Schools Council German Course)". In: PERREN, G. E. & TRIM, J. L. M. (eds.) *Applications of Linguistics*. Cambridge, Cambridge Un. Press, 1971. p. 363-8.
- 8.14. RENARD, R. *La méthode structuro-globale audio-visuelle*. Paris, Didier, 1965.
- 8.15. RÉQUÉDAT, F. *Les exercices structuraux*. Paris, Hachette/Larousse, 1966.
- 8.16. SAPORTA, S. "Scientific Grammars and Pedagogical Grammars". In: ALLEN, J. P. B. & CORDER, S. P. *Readings for Applied Linguistics*. London, Oxford Un. Press, 1973. p. 265-74.
- 8.17. VALDMAN, A. "La progression pédagogique dans les exercices structuraux". In: DELATTRE, P. (org.) *Les exercices structuraux pour quoi faire?* Paris, Hachette, 1971. p. 37-52.