

**O ESTRUTURALISMO E
O ENSINO DE LÍNGUAS**

CONEJO, Cássia Rita ¹

¹ Cássia Rita Conejo é aluna de Pós-Graduação em nível de mestrado na Universidade Estadual de Maringá (UEM) na área de concentração Descrição Lingüística.

RESUMO: Este artigo tem como foco o Estruturalismo europeu e norte-americano desenvolvido a partir do impulso que o lingüista Ferdinand Saussure deu à lingüística enquanto ciência. Temos como objetivo discorrer sobre a vertente estruturalista apresentando seus pontos positivos e negativos bem como as contribuições que trouxe ao ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa. Faremos, ao final da apresentação teórica, uma breve análise de um capítulo de livro didático de língua inglesa utilizado por professores do ensino médio. Procuramos, assim, mostrar como o estruturalismo ainda prevalece no ensino até os dias de hoje.

PALAVRAS-CHAVE: Estruturalismo; contribuições; ensino de línguas.

ABSTRACT: This paper focus on the European and north-American Structuralism developed when the linguist Ferdinand Saussure gave an impulse to the linguistics science. We aim to present the positive and negative sides of the structuralism as well as the contributions that it brought to the foreign languages teaching, giving special attention to the English language. At the end of the theoretical explanation, we are going to present a brief analyses of a chapter taken from an English book used by secondary school teachers. Hence, we hope to show how the structuralism prevails on teaching up to the present days.

KEY-WORDS: Structuralism; contributions; language teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo parte da observação do quanto está presente a concepção estruturalista de linguagem no que diz respeito ao ensino de línguas. Principalmente quando se pensa no ensino de língua estrangeira, o inglês, por exemplo, podemos perceber como é marcante o ponto de vista estrutural mecanicista que postula exercícios de automatização.

Notamos posturas críticas muito ferrenhas quando se fala em estruturalismo. O termo faz aflorar a idéia de algo automático, condicionado em que não pode haver aprendizado. Deixando de lado todo o estigma que posturas extremamente estruturalistas tenham deixado nas gerações passadas, buscamos mostrar que essa corrente lingüística tem, sim, muito a oferecer ao ensino. Para esse artigo, nossa preocupação será o ensino de língua inglesa para falantes nativos de português.

O objetivo deste trabalho é tecer considerações a respeito do estruturalismo e do ensino de línguas. Procederemos a um levantamento das características do estruturalis-

mo, seus pontos positivos e negativos e seu vínculo com o ensino de línguas estrangeiras. Ao final da exposição teórica, faremos o comentário de um capítulo de material didático de língua inglesa utilizado por professores do Ensino Médio buscando mostrar vestígios da postura estruturalista nos exercícios do livro. Após a breve análise, teceremos alguns comentários sobre o trabalho em geral a título de conclusão.

I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O marco do estruturalismo na Europa foi a publicação em 1916 do *Cours de linguistique générale*, obra póstuma do lingüista suíço Ferdinand Saussure. Foi a partir dessa obra e das fecundas discussões por ela levantadas que a disciplina Lingüística ganhou o relevo de ciência e o estruturalismo europeu e americano criaram suas bases.

O *Cours* trouxe a tona discussões sobre a distinção entre língua X fala; forma X substância; a noção de pertinência; as noções de significante, significado e signo. Nessa perspectiva, a língua é considerada como um sistema abstrato e social, enquanto a fala abarca os possíveis usos desse sistema, ou seja, os episódios comunicativos concretos e individuais dos falantes. Assim, foi preferido o estudo da língua em detrimento da fala em virtude daquela ser sistemática e esta não. Uma vez tomado o sistema como objeto de análise, a preocupação deixa de ser a descrição física dos elementos da língua, passando a ser a descrição da sua funcionalidade e pertinência. Aqui pensamos no traço distinção de significado, o que importa é se dois elementos são traços distintivos ou não.

A definição de forma x substância de Saussure foi ampliada pelo lingüista dinamarquês Luis Hjelmslev que considera também a expressão e o conteúdo. Assim

Hjelmslev chamou de *forma* tudo aquilo que uma determinada língua instituiu como unidades através da oposição; à forma ele opôs uma *substância*, definida como o suporte físico da forma, que tem existência perceptiva, mas não necessariamente lingüística (...) Hjelmslev considerou uma outra distinção, a que estabelece entre *expressão* e *conteúdo*; cruzando essas duas distinções (expressão X conteúdo X forma X substância), chegou a um mapa onde é possí-

vel delimitar com muita clareza a definição de língua com que trabalharam os estruturalistas. (MUSSALIN, 2004: 61)

O lingüista estruturalista, dessa forma, se preocupa apenas com a *forma da expressão e a forma do conteúdo*, deixando de lado a *substância da expressão*, que abarca a fonética, bem como a *substância do conteúdo*, que trata do pensamento numa linha filosófica.

De acordo com ILARI (2004), ao pensar o signo lingüístico enquanto a união de um significante com um significado, o importante não é a aplicação de signo aos objetos do mundo, mas a maneira como a língua contrasta um signo com todos os demais, ou seja, um signo só existe em oposição a outro. Assim, temos o conceito saussureano de *valor lingüístico* em que a relação entre significante e significado deve ser considerada com base no sistema lingüístico em que o signo se realiza, fora da realidade pragmática da língua. A lingüística, então, é considerada imanente no sentido em que minimiza a relação língua / mundo. Além disso, percebe-se uma preocupação em dar prioridade lógica às relações que acontecem no interior do sistema, deixando em segundo plano as unidades entre as quais tais relações se estabelecem. Após definir o signo, passamos para sua arbitrariedade, para a qual o significante não guarda nenhuma relação lógica com seu significado, ou seja, o signo não é motivado. Isso vale para qualquer língua, uma vez que toda língua relaciona sons e sentidos por meio de uma forma, tal forma vai variar de uma língua para outra.

Vale ressaltar, ainda, a distinção sincronia x diacronia. Aquela diz respeito ao estágio em que uma língua se encontra em um determinado momento de sua história, esta, por sua vez, considera as mudanças que a língua sofre ao longo do tempo. Para a lingüística estrutural a preocupação está na sincronia, não levando em conta a historicidade dos sistemas lingüísticos aos quais se propõe estudar. Percebemos que aos estruturalistas não interessava o estudo da evolução das línguas, do como elas chegaram aonde chegaram. Por isso descartaram os estudos diacrônicos, preocupando-se apenas com os estudos sincrônicos, ou seja, observavam a língua em um determinado momento apenas.

Na Europa, o estruturalismo desenvolveu-se no seio da Escola Lingüística de Praga entremeio as duas guerras mundiais. Segundo ILARI (2004), esse grupo aproveitou os ensinamentos de Saussure melhorando-os como, por exemplo, a concepção de comunicação que postula terem os interlocutores total controle dos signos lingüísticos reconhecendo todos os traços pertinentes que permitem identifica-los. Assim, a fala depende da língua e a interpretação é tão somente uma questão de discriminar os signos. A Escola de Praga mostrou que, para além do conceito saussuriano, a comunicação afeta nossos conhecimentos e nossa consciência das situações de forma dinâmica. Os enunciados, por sua vez, comportam uma parte menos dinâmica (o tema) e uma parte mais dinâmica (o rema).

Como nos informa ILARI, na Universidade de Copenhague surgiu a glossemática sob a insígnia de Hjelmslev, levando em conta a tese saussuriana de que as línguas se constituem como sistemas de oposições. A preocupação da glossemática foi a de caracterizar as relações por meio das quais as línguas se estruturam, resultando em uma descrição que mostra as relações entre as unidades em vários níveis de análise.

Para LEROY um dos problemas dessa teoria é o de considerar o sistema lingüístico sem levar em conta sua realização, levando a construções muito abstratas e a textos de difícil aplicação. Além disso, passa a considerar a língua como um dado, desconectado com o ser humano. Por outro lado, ILARI ressalta que muitas das distinções estabelecidas por Hjelmslev são de grande importância, como a de *expressão* x *conteúdo* que mencionamos anteriormente. Também partiu do lingüista dinamarquês o par *sintagma* x *paradigma* utilizado na descrição da estrutura de uma língua; e foi também dele uma das primeiras tentativas do estruturalismo de explicar a significação lexical por meio da observação de matrizes de traços semânticos.

Pela França o estruturalismo também deixou suas marcas com André Martinet e seu funcionalismo. Os interesses de Martinet foram no sentido de uma lingüística mais concreta e fácil de assimilar. Observe-se, porém, que o termo função foi então utilizado para caracterizar a fala como instrumento

de comunicação; para referenciar objetos diferentes por meio de unidades lingüísticas diferentes; e para mostrar que as unidades sintáticas estão ligadas a um contexto maior, a sentença, por meio da relação gramatical. Apesar dessa super abrangência do termo *função*, não podemos deixar de creditar aos martinicanos a teoria da dupla articulação da linguagem que estabelece haver em toda língua dois níveis de oposição e combinatória: a primeira e a segunda articulação. Aquela diz respeito ao contraste estabelecido entre as unidades de forma a fazer ver diferenças de forma e sentido, ou seja, está no âmbito das palavras; esta, por sua vez, evidencia as diferenças que servem somente para distinguir unidades, ou seja, esta no âmbito dos fonemas. Martinet mostrou que o que evolui na língua são as estruturas que a compõe, e não elementos isolados como se pensava.

O europeu Roman Jakobson reforça a idéia de que a linguagem se organiza como uma escala de níveis crescentes de complexidade em que unidades inferiores funcionam como peças na construção da unidade imediatamente superior. Foi por meio de seus estudos que a lingüística passou a reconhecer um nível ainda mais básico que o dos fonemas, o dos traços distintivos de significado definidos em termos acústicos.

Jakobson postula que tudo pode ser expresso em qualquer língua humana, as línguas se distinguem, então, por aquilo que nos obrigam a dizer quando queremos expressar algo, ou seja, o dizer está subordinado à estrutura da língua. Foi ele quem fez a distinção das funções da linguagem: conativa, expressiva, fática e informativa.

O estruturalismo norte-americano, por sua vez, desenvolveu-se entre as décadas de 1920/50 e foi marcado pela grande necessidade dos lingüistas de descrever as línguas indígenas ágrafas que estavam desaparecendo do continente. Assim, a preocupação dessa vertente estruturalista residiu na descrição lingüística com base no pressuposto de que toda língua tem uma gramática própria. De acordo com ROULET (1978), ao contrário das gramáticas tradicionais que postulam um conjunto de regras a serem seguidas, a gramática estrutural apresenta uma relação de estruturas. Nessa perspectiva, a gramáti-

ca estrutural vem suprir certos problemas deixados pela tradição: descreve a língua em uso de determinadas comunidades em uma época também determinada, além de descrever a língua falada que o aluno utiliza como instrumento de comunicação.

O primeiro passo de todo lingüista, então, era coletar um *corpus* representativo de sentenças e textos da língua a ser descrita. Depois, procedia a segmentação dos enunciados em diferentes níveis: fonemas, morfemas, palavras, orações. Assim, obtinham um inventário de formas e de sua distribuição em cada um dos níveis para, então, classificar as formas dos enunciados, sem levar em conta a significação.

A gramática estrutural trouxe progressos, segundo ROULET, no que diz respeito à apresentação. Primeiro por apresentar definições precisas e verificáveis, justamente por pautar-se em critérios formais e distribucionais, não sendo necessário, assim, recorrer à significação para definir as partes do discurso. Outra vantagem é a apresentação das unidades lingüísticas em padrões, ou construções, oferecendo descrições mais precisas e explícitas que a gramática tradicional.

De acordo com LEPSCHY (1975), o lingüista norte-americano Leonard Bloomfield foi quem mais marcou a lingüística estrutural de seu país por, pelo menos, trinta anos após a publicação da revista *Language*, em que desenvolveu suas teorias sobre a linguagem. Bloomfield é conhecido por sua concepção materialista, mecanicista e comportamentalista dos fatos da linguagem. Tal concepção pode ser relacionada com o *behaviorismo* de Skinner no sentido de ser fundamentada na teoria de estímulo – resposta.

Partindo dessa visão comportamentalista de língua, Bloomfield considera o significado como o *conjunto de acontecimentos práticos aos quais está unido um enunciado* (LEPSCHY, 1975: 92). Dessa forma, não caberia à lingüística, mas a filosofia, por exemplo, estudar a significação, por isso que o mais importante em Bloomfield é sua descrição formalista dos elementos gramaticais. Uma dessas descrições diz respeito à noção de forma mínima entendida por Bloomfield como unidade estrutural básica do discurso, chamada por ele de

morfema. Os morfemas são formas mínimas consideradas livres e opõem-se às formas presas, normalmente afixos ou desinências, que não têm sentido por si só. Por exemplo, o vocábulo INFELIZ é formado pela forma livre *feliz* mais a forma presa *in*. Percebemos que o critério semântico acaba sendo relevante para a distinção entre diferentes morfemas, sejam eles formas livres ou presas.

Deve-se também à lingüística estrutural bloomfieldiana a análise das orações em constituintes imediatos. Assim, as orações são divididas em duas partes, de acordo com a composição de seus sintagmas, e cada parte é dividida em dois novamente até chegar às formas mínimas, consideradas os constituintes últimos da oração ou, em uma sintaxe tradicional, a análise morfológica dos termos. Embora não tenha levado em conta o significado, considerado por ele muito abstrato, Bloomfield contribui para os estudos no campo do significante dentro da morfologia com a noção de forma mínima, da fonética com o depreendimento dos fonemas, e da sintaxe ao criar o modelo de análise componencial para as frases, análise essa morfossintática.

Contudo, ROULET aponta os problemas de uma gramática estritamente estrutural no sentido norte-americano, o primeiro, e talvez mais relevante deles, é o atraso com relação ao conteúdo, ou seja, a gramática estrutural não oferece subsídios para a compreensão oral e escrita. Além disso, não explicita regras, como fazia a tradição, apenas fornece um inventário de formas e construções limitadas, o que não permite formar um número infinito de enunciados. A sintaxe não recebe tratamento suficiente, ao contrário de outros fatos secundários que são tratados com excessiva importância, como fatores morfológicos ou morfofonológicos. Levando em conta essa negligência, a gramática estrutural não permite construir enunciados complexos devido a uma descrição das estruturas superficiais apenas. Assim, não permite distinguir os graus de gramaticalidade da língua.

Segundo DUCROT (1968), Noam Chomsky também surge no seio estruturalista, porém propondo uma teoria

transformacionalista como forma de reação ao empirismo rigoroso praticado por seus conterrâneos norte-americanos até a metade do século XX. Chomsky também parte da descrição de um *corpus* finito de enunciados, mas tem como objetivo da descrição deste a representação da competência dos falantes que utilizam a língua, e não somente uma descrição puramente estrutural. A restrição a uma classificação dos elementos em constituintes imediatos também é negada por Chomsky, que propõe em primeiro nível uma descrição sintagmática, ou seja, agrupar os elementos suscetíveis de ocuparem a mesma posição na frase caracterizando cada elemento por uma distribuição. Num segundo nível paradigmático, elementos de distribuição análoga podem ser reagrupados. Dessa forma, chegamos à chamada *estrutura superficial e estrutura profunda*.

Os primeiros estruturalistas levaram ao extremo a estrutura superficial das línguas fornecendo uma descrição da maneira como morfemas se combinam até chegar ao nível da frase. Para Chomsky, o lingüista deve se preocupar também com a *estrutura profunda* da língua, ou seja, de que maneira os interlocutores interpretam e julgam os enunciados da língua. Assim, podemos distinguir entre enunciados gramaticais e agramaticais do ponto de vista do significado. Além de levar em conta níveis para os enunciados gramaticais, passando de uma variedade menos culta da língua até chegar a variedade mais formal. A partir desses pressupostos, surge, então, a *Gramática Gerativa* de Chomsky.

No seio estruturalista começam, também, a desabrochar os estudos em Lingüística Aplicada com vistas a desenvolver metodologias para o ensino de línguas. Até então, como observam RICHARDS e RODGERS (1986), a metodologia utilizada para o ensino de uma língua estrangeira era a chamada *Gramática – Tradução* ou *Metodologia Tradicional*. Assim, aprender uma língua era dominar suas regras gramaticais e saber ler e redigir bons textos no idioma. Surge, então, o *Método Direto* totalmente em oposição ao Tradicional, para o qual a língua materna do aluno deve ser abolida da sala de aula, bem como a tradução. Os alunos aprendiam apenas voca-

bulário e sentenças do dia a dia, a gramática era ensinada indutivamente e a comunicação oral era construída gradativamente por meio de perguntas e respostas. Os grupos eram pequenos e a carga horária intensiva. Assim, o aluno era exposto o mais continuamente possível aos fatos da língua alvo para que pudesse, um dia, chegar a sua sistematização. Por utilizarem exemplos extensivos da linguagem natural, as aulas tornam-se maçantes e complexas e, no final, os alunos não são aptos a produzir enunciados espontaneamente.

Segundo LIMA (1981), a lingüística descritiva dos anos cinquenta em diante ofereceu crescentes contribuições para o ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês. Podemos citar a importância dada à língua enquanto fenômeno oral e social, e enquanto sistema. Nesse meio, surge o embate entre estruturalistas behavioristas, que descrevem a língua como um conjunto de hábitos adquiridos por um condicionamento, e os transformacionalistas para quem a capacidade de adquirir a linguagem é inata, ou seja, o indivíduo tem a capacidade de formular regras acerca da língua, desde que esteja suficientemente exposto a ela. Dessa forma, a corrente mecanicista entende a aprendizagem de uma língua como a aprendizagem de qualquer outra modalidade e, por ser pautada no condicionamento, só pode ser mediada em termos do número de vezes que uma resposta determinada foi produzida e reforçada.

De acordo com LIMA, a ênfase excessiva dada no ensino à forma lingüística em detrimento da significação é consequência dessa visão mecanicista cujos princípios básicos deveriam ser: basear-se tão somente na língua falada; ensinar primeiro a fala e depois a forma escrita; fazer com que os alunos executem muitas atividades; fazer com que os alunos repitam exaustivamente cada enunciado; oferecer poucas explicações formais e de regras da língua.

No outro extremo estão os mentalistas, influenciados por Edward Sapir, que consideram os seres humanos predispostos a aprender línguas. Uma vez exposto ao idioma, o indivíduo tem a capacidade de formular hipóteses acerca da estrutura dessa língua, depreendendo as regras que norteiam a in-

terpretação dos enunciados por meio de teste dessas mesmas hipóteses. Ao contrário dos behavioristas, para os mentalistas o erro é necessário e faz parte desse processo de testar hipóteses para, posteriormente, produzir o aprendizado.

Com a segunda guerra mundial, vê-se a necessidade de aprender idiomas estrangeiros distintos com a maior rapidez possível. Surge, então, o *Método do Exército* que, de acordo com LIMA, reunia um conjunto de técnicas de aprendizagem somada a uma carga horária elevadíssima (cerca de 8 horas diárias), pois precisava-se aprender o idioma estrangeiro em curto prazo. Após a guerra, com o aumento dos meios de comunicação, a necessidade de falar um segundo idioma se acentua e, aproveitando os pressupostos do Método do Exército, nasce a metodologia *Áudio-Oral* ou *Audiolingual* que se propõe ensinar os alunos a ouvir, falar, ler e escrever, nessa ordem, no idioma estrangeiro.

Para os adeptos dessa corrente, a língua não passa de um conjunto de hábitos condicionados que se adquire mecanicamente em um processo de estímulo-resposta. As respostas certas eram reforçadas e a preocupação com os erros muito grande. Dessa forma, as estruturas gramaticais eram apresentadas gradualmente, seguidas de exemplos e modelos, sendo a aquisição da segunda língua um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. O uso da língua nativa do aluno era restrito, as regras não eram explicitadas e o conteúdo controlado para que não sobrecarregasse o aluno. Contudo, o método *Audiolingual* apresentava dificuldades para que o aluno passasse do automatismo para a expressão espontânea da língua uma vez que era treinado mecanicamente. Além disso, transcorria um tempo muito grande entre a apresentação da forma oral e a da forma escrita.

Devido à falha do método precedente, surge a metodologia *Audiovisual* com o objetivo de sanar os problemas da abordagem audiolingual. O método audiovisual caracteriza-se basicamente por levar em conta a fala em situação de comunicação.

Percebe-se, então, que o importante no ensino da língua estrangeira é levar o aluno a adquirir uma competência de comunicação no idioma que deseja aprender. Esse conceito é

desenvolvido a partir das noções de competência e desempenho postuladas por Chomsky e abre caminho para a metodologia *Comunicativa* para o ensino de língua estrangeira. Para tal abordagem o essencial é a comunicação, os exercícios estruturais são abolidos em detrimento de uma gramática nocional em que o aluno é levado a descobrir, por meio da reflexão e da elaboração de hipóteses o funcionamento da língua.

2. ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO

O material didático *Inglês: Graded English*, lançado pela editora Moderna em 2003 para o ensino de inglês no Ensino Médio, tem, no total, dezoito unidades cujos conteúdos devem ser distribuídos durante os três anos do Ensino Médio. Nos chamados livros *Volume Único* notamos uma maior condensação do conteúdo apresentado e, como consequência, cada capítulo apresenta um conteúdo gramatical diferente passando para o próximo capítulo sem, no entanto, aprofundar o conteúdo do capítulo precedente.

Para os propósitos desse trabalho, escolhemos o Capítulo 7 que trata do conteúdo gramatical Presente Perfeito ou *Present Perfect* em inglês. Sabemos que o tempo gramatical Presente Perfeito pode ser utilizado em diferentes situações comunicativas e também temos observado que muitas delas não encontram um correspondente na língua materna do aluno, no caso a língua Portuguesa. Assim, teceremos comentários a respeito dos exercícios ditos estruturais bem como sua relevância para o entendimento e sedimentação do conteúdo.

O Capítulo 7 se inicia com o texto *Moon Craters* (Crateras Lunares) que fala de como os cientistas têm estudado a lua para tentar descobrir a razão de suas crateras, porém sem muito sucesso. Fala dos poetas e dos enamorados para quem detalhes científicos pouco importam, o que importa é quão romântica a lua sempre foi e continua sendo. O texto tem dezoito linhas e quatorze ocorrências do tempo verbal a ser estudado.

A primeira sessão de exercícios é intitulada *Comprehension* ou Compreensão. Seguem-se exercícios que exigem do aluno apenas extração de respostas do texto. A

leitura sob a perspectiva do texto é, segundo MENEGASSI & ANGELO (2005:18), de base estruturalista, pois *se centraliza no sistema lingüístico, correspondendo às teorias de decodificação (...) que concebe o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado*. Dentre estes exercícios temos as duas primeiras questões em português, para serem respondidas em português; um exercício de verdadeiro ou falso; outro de marcar a alternativa correta de acordo com o texto; e um quarto de responder as perguntas em inglês. É importante ressaltar que os comandos das atividades são todos em inglês.

A leitura como extração, embora estanque por ela mesma, fornece as bases para uma leitura mais profunda do texto. Principalmente em língua estrangeira, quando o aluno não domina todas as estruturas da língua e possui um vocabulário limitado, tal prática pode ajuda-lo a organizar as informações do texto e entender os fatos na seqüência em que acontecem. Lembremos que o estruturalismo não é maléfico para o ensino desde que tomado como ponto de partida para o desenvolvimento de outras atividades. Dessa forma, no que diz respeito à leitura, após a leitura de extração, que possibilita ao aluno compreender o texto, partir-se-ia para uma leitura mais profunda, que leve em conta o processo de interação leitor-texto.

A segunda sessão presta-se a trabalhar o vocabulário, por isso chama-se *Word Study* ou Estudo dos Vocábulo. Compõe-se de apenas dois exercícios: o primeiro de ligar colunas encontrando os sinônimos das palavras, e o segundo de completar frases utilizando vocabulário extraído do texto. Notamos a postura estruturalista em exercícios como esses de preencher lacunas e ligar colunas por se tratarem de exercícios mecânicos, contudo, em uma sessão de vocabulário o objetivo de tais atividades é atingido, ou seja, fazer com que os alunos aprendam vocabulário novo. Para que o aluno seja capaz de preencher corretamente o exercício, ele precisa pesquisar as palavras e, no caso da segunda atividade, entender as frases lacunares para, então, optar pelo vocábulo que melhor preenche cada uma delas.

Dessa forma, após breve estudo do texto e seu vocabulário, temos a próxima sessão do Capítulo 7 intitulada *Structure* ou Estrutura. Observamos que metade da unidade é dedicada ao estudo estrutural do Presente Perfeito que, embora na apresentação da explicação fale sobre os usos de tal tempo verbal, nas atividades exercita-se apenas a estrutura por meio de atividades de cunho mecanicista visando à automatização. A apresentação do conteúdo é, também, graduada, ou seja, começa pela estrutura da frase afirmativa e seu uso mais corriqueiro até chegar ao tempo verbal chamado Presente Perfeito Contínuo (*Present Perfect Continuous*). Ressaltamos que todas as explicações estruturais são em português, embora os comandos para os exercícios sejam todos em inglês.

A parte I da sessão Estrutura começa com dois exemplos retirados do texto *Moon Craters*, que abre a unidade, que apresentam o tempo verbal Presente Perfeito. Segue-se a explicação: *o presente perfeito é formado pelo verbo auxiliar to have no presente simples (have/has) + o particípio do verbo principal* (2003: 85). Também acrescenta que para os verbos regulares o particípio é igual à forma verbal no passado e que para os verbos irregulares não há nenhuma regra. A explicação está clara, porém observamos uma falha na apresentação da estrutura que diz respeito a chamar o verbo *to have* de auxiliar e dizer que ele deve ser usado no presente simples. Ora, se estamos falando do tempo verbal Presente Perfeito e o verbo *to have* funciona como verbo auxiliar, basta dizer que se utiliza o verbo auxiliar *have* também na frase afirmativa da mesma forma que o verbo auxiliar *do* foi introduzido para ensinar o Presente Simples. Misturar tempos verbais na explicação só vai confundir o aluno na hora de memorizar a estrutura.

Seguindo a seqüência de apresentação dos conteúdos no material didático analisado, o primeiro exercício diz respeito aos verbos no particípio. O exercício consiste de uma tabela com verbos no infinitivo em que se pede ao aluno que complete os espaços correspondentes ao *Simple Past* (Passado Simples) e ao *Past Participle* (Particípio Passado) dos verbos relacionados. Observamos nesse exercício que os verbos tanto regula-

res quanto irregulares estão misturados. Frente a esse exercício fazemos a seguinte pergunta: será que o aluno ainda se lembra da regra de formar o passado simples acrescentando *ed* aos verbos no infinitivo? Defendemos que o estudo da estrutura é importante para o automatismo na língua estrangeira, mas para que tal estudo progrida é necessário, também, relembrar constantemente conceitos anteriormente vistos que serão reutilizados na nova unidade. Embora o material apresente quase exclusivamente, na unidade analisada, exercícios do tipo estrutural, deixa de enfatizar pontos importantes da teoria já estudada. Contudo, como colocamos anteriormente, essa economia pode ocorrer devido ao formato *Volume Único* do material.

Na seqüência, o segundo exercício pede aos alunos que completem as frases utilizando os verbos entre parênteses no Presente Perfeito. Esse exercício pode ser feito de forma automática, o aluno nem precisa entender a frase para preencher as lacunas, mas precisa ter entendido a estrutura e é essa a importância do exercício estrutural que gostaríamos de frisar. O aluno precisa ter compreendido como se forma o Presente Perfeito com o auxiliar *have* e o verbo principal no particípio, precisa ter entendido o que é e como se obtém o verbo no particípio, precisa perceber se o sujeito é uma terceira pessoa do singular (*he, she, it* em inglês) para então trocar o auxiliar para a forma *has*. Ressaltamos que não estamos relegando a compreensão da língua estrangeira em detrimento de sua estrutura, o que queremos mostrar é como o estudo das estruturas serve, justamente, para o maior entendimento do funcionamento do idioma.

Na parte 2 dedicada à estrutura introduz-se a forma interrogativa e negativa do Presente Perfeito que não será nenhuma novidade para o aluno que automatizou negativas e interrogativas em inglês, ou seja, a partícula *not* é acrescentada ao verbo auxiliar na negativa, e na interrogativa inverte-se a ordem do auxiliar e do sujeito da frase. O exercício, então, consiste em transformar frases afirmativas no Presente Perfeito em negativas e interrogativas.

As partes 3, 4 e 5 apresentam os usos do Presente Perfeito. Na parte 3 confronta-se o Presente Perfeito com o

Passado Simples mostrando que o segundo apresenta um tempo passado definido, enquanto o primeiro apresenta ações também passadas, mas sem definir o tempo exato em que elas ocorreram. O exercício pede que o aluno preencha as lacunas das frases com os verbos entre parênteses com o tempo verbal mais apropriado: Presente Perfeito ou Passado Simples. Novamente basta que o aluno atente para a estrutura que está aprendendo e, também, para as expressões de tempo passado presente ou não nas frases, para então escolher o tempo verbal correto.

Percebemos um problema nessa compartimentalização dos usos da estrutura: as frases que exigiam o Presente Perfeito no exercício apresentado anteriormente também sinalizavam para tal estrutura por meio de expressões e usos característicos que só são apresentados nas partes seguintes. Esse é o caso do uso das preposições *since* e *for* apresentado na parte 4, bem como o uso do Presente Perfeito para exprimir ações que começaram no passado e acontecem até o presente. O mesmo acontece com os advérbios *just*, *already* e *yet* apresentados na parte 5 que são utilizados com sentidos específicos no tempo verbal em questão.

O segundo exercício da parte 5 é bem característico das atividades de automatização estruturalistas: pede-se ao aluno que escreva frases usando os advérbios na posição correta e segue-se um exemplo em que uma seqüência de Sujeito/Advérbio/Verbo/Complemento é transformada em uma frase no Presente Perfeito. O aluno não vai errar a posição do advérbio, pois a seqüência de palavras já vem na ordem em que devem aparecer na frase, basta ao aluno encaixar a estrutura aprendida ao esquema apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estruturalismo tem uma longa história de teorias e nomes importantes encabeçando tais teorias. Muitas dessas correntes teóricas se extinguiram ou foram, gradualmente, dando lugar a novas tendências da lingüística moderna. Queremos ressaltar que, embora a hora e a vez da corrente estruturalista tenham passado, seus ensinamentos e pressupostos continuam

vivos e marcam, como podemos ver, o ensino de línguas. Conforme dito anteriormente, não defendemos posturas estruturalistas extremamente mecanicistas, o que não podemos deixar passar é a importância de tal corrente para o ensino.

Observamos, pelo material comentado, que o estruturalismo está presente no material didático de língua estrangeira. Está tão presente que, devido à própria condensação do material, não sobra espaço para muita coisa mais. Praticar a estrutura é útil, como viemos falando, para automatizá-la, mas sabemos que o objetivo maior da aula de língua estrangeira é fazer com que o aluno adquira proficiência no idioma. Exercícios tão somente estruturais não levam os alunos a produzir língua espontaneamente, aí entra, então uma abordagem mais comunicativa, fazendo com que os alunos utilizem as estruturas então aprendidas em situações de uso. Não basta o material didático listar os usos de uma determinada estrutura, o aluno precisa usá-la empiricamente para ver se dá certo.

BIBLIOGRAFIA

Apostila preparada pela Central de Treinamentos do CCAA. *Formando Especialistas na Metodologia CCAA*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora, 2006.

DUCROT, Oswald. *Estruturalismo e Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1968.

ILARI, Rodolfo. *O Estruturalismo Lingüístico: alguns caminhos*. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs) *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEPSCHY, Giulio C. *A Lingüística Estrutural*. São Paulo: Perspectiva: 1975.

LEROY, Maurice. *As grandes correntes da lingüística moderna*. (trad.: I. Blikstein e J. P. Paes). São Paulo: Cultrix, 1971.

LIMA, Enny Marins de. *Teoria transformacional e ensino de línguas*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1981.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane M. P. *Conceitos de Leitura*. IN: MENEGASSI, Renilson José (org.). *Leitura e Ensino*. Maringá: EDUEM, 2005.

PRESCHER, Elisabeth; PASQUALIN, Ernesto; & AMOS, Eduardo. *Inglês: Graded Englis. Volume Único*. São Paulo: Moderna, 2003.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1986.

ROULET, Eddy. *Teorias Lingüísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas*. São Paulo: Pioneira, 1972.