

REFLEXÕES ACERCA DOS TRAÇOS ESTRUTURALISTAS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

REFLECTIONS ABOUT THE STRUCTURALIST TRACES IN THE FOREIGN LANGUAGES TEACHING

Cristiane Manzan Perine¹

Resumo: A noção de Estruturalismo quando relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras oferece dificuldades em sua delimitação tendo em vista que toca em uma temática muito comentada entre professores, formadores de professores e pesquisadores envolvidos nos estudos de línguas estrangeiras. Parece senso comum afirmar que há traços estruturalistas no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, no entanto, fica ainda a questão: quais são estes traços e de que forma estes influenciaram ou influenciam tal processo? Efetuamos o estudo da teoria formalista de Bloomfield, e traçamos as noções que permeiam o behaviorismo, cujo principal teórico é Skinner. Dentre os diversos métodos que constituem a trajetória do ensino de línguas no país, com um viés de abordagem estruturalista, recortamos o método Audiolingual como foco neste estudo. Assim, este artigo se propõe a uma breve reflexão sobre como o estruturalismo permeou o ensino de línguas no Brasil, seja no que concerne à metodologia de ensino, à confecção de material didático e mesmo à formação de professores. Além disso, buscaremos indícios de como tais traços ainda podem ser observados. Trazemos, então, algumas reflexões de forma a clarear a noção de que o ensino tem traços estruturalistas de modo que os professores possam estar cientes deles.

Palavras-chave: Estruturalismo. Ensino. Línguas estrangeiras

Abstract: The notion of the Structuralism when related to the teaching and learning of foreign languages offers difficulties in its delimitation, having in perspective that it approaches a very commented theme among teachers, teacher students and researchers involved in the study of foreign languages. It seems common sense to claim that there are structuralist traces in the teaching of foreign languages in Brazil, however, it remains a question: what are these traces and how have they influenced this process? We made a study of Bloomfield's formalist theory, and delineated the ideas that permeate the behaviorism, whose main theorist is Skinner. Among the several methods that constitute the track of teaching languages in the country, in an structuralist approach, we chose the Audiolingual method as the focus of this paper. Thus, this article comes up with a brief reflection about the way the Structuralism permeates the teaching of languages in Brazil, such as in the aspects of methodology, in the design of classroom materials and in the teacher's formation. Besides we are looked for evidences of how these traces can still be observed. We bring here some reflections in order to clarify the

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL/UFU). Email: cristiane_manzan@hotmail.com.

notion that the teaching has structuralist traces so that teachers can be conscious about them.

Keywords: Structuralism. Teaching. Foreign languages

1. Introdução

Evidenciando o inegável diálogo que envolve a Linguística Geral e a Linguística Aplicada, pretendemos expor neste artigo uma breve caracterização de como traços estruturalistas e behavioristas marcaram ou marcam o processo do ensino de línguas estrangeiras no país. Buscamos embasamento teórico destacando, especialmente, os trabalhos do linguista Bloomfield e do psicólogo Skinner. Traçaremos, então, um histórico do método Audiolingual e de sua constituição no ensino de línguas, de modo a destacar suas características notoriamente tidas como estruturalistas/behavioristas. Apresentamos, em seguida, exemplos de como tais características podem ser encontradas nos livros didáticos. Ressaltamos, ainda, como tais influências são perceptíveis também na formação de professores e nos papéis que professores e alunos desempenhavam nesse método. Por fim, tecemos algumas considerações finais formuladas a respeito dos questionamentos levantados pela proposta desta investigação, com base na análise realizada. Não pensamos em classificar as contribuições ou aspectos negativos que o método Audiolingual trouxe para o ensino ou mesmo se os resquícios de suas características devem ser eliminados. Queremos apenas lançar novos olhares sobre esse terreno de férteis discussões.

2. Um breve histórico: O estruturalismo e o Behaviorismo

O tema do presente estudo abrange em sua fundamentação teórica a escola linguística do Estruturalismo de corrente norte-americana, cujo principal expoente é Leonard Bloomfield (1887-1949), e envolve também a psicologia comportamental, representada pelo Behaviorismo e expressa, notoriamente, pelas ideias do psicólogo Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

Representante de uma concepção estrutural da língua, Bloomfield é o estudioso que mais marcou a linguística nos Estados Unidos da América (EUA), motivo pelo qual é considerado, por muitos, o verdadeiro pai do Estruturalismo norte-americano. Contextualizando tal corrente, o Estruturalismo surge nos EUA na década de 50, a partir de uma necessidade bastante prática, a de se estudar e descrever as línguas indígenas na América.

Segundo Coseriu (1980), através da observação de certas categorias não-redutíveis àquelas conhecidas das línguas indo-européias, discutidas pela linguística tradicional, foram descobertas, nas Américas do Norte, os princípios de uma descrição estrutural.

Bloomfield foi um pesquisador rigorosamente científico, concentrando-se em metodologia e na análise formal. Foi capaz de criar uma metodologia e uma terminologia na linguística descritiva norte-americana. Embora mantenha muitas semelhanças com o Estruturalismo de Praga, representado por Saussure, Bloomfield reelabora a linguística tradicional, dando-lhe características específicas. Em sua principal obra, o livro *Language* (Linguagem, em português), Bloomfield (1933) caracteriza a tarefa do linguista como a tentativa de descrever a estrutura da língua tendo como base as suas próprias especificidades e não as categorias gramaticais de uma outra língua. Ele utilizou diversos procedimentos para analisar e classificar dados linguísticos coletados de forma empírica, por isso, podemos dizer que desenvolveu uma linguística Estrutural sob o ponto de vista do método.

Nele tiveram grande influência as ideias de Skinner, o que pode ser percebido no momento que expõe sua concepção materialista e comportamentalista dos fatos linguísticos, em oposição ao mentalismo. Rejeitando o mentalismo por duvidar de estudos baseados em realidades não-físicas, e na explicação de que as impressões humanas criadas na mente do homem determinam seu comportamento, Bloomfield escolhe o mecanicismo. Através deste, consegue explicar o comportamento humano através de uma complexa relação entre o corpo humano e o sistema nervoso, sendo este último o gerenciador do funcionamento da linguagem. Disso deriva sua insistência em uma abordagem estritamente mecanicista dos significados. O behaviorismo rompe com a compreensão de que as impressões, criadas na mente do homem pelos objetos e eventos, geram seu comportamento, ao defender que o comportamento humano é totalmente explicável e, portanto, previsível a partir das situações em que se manifesta independentemente de fatores internos. Logo, ele pode ser compreendido como o conjunto constituído por uma excitação ou estímulo e uma resposta ou ação.

O maior pensador da psicologia behaviorista ou comportamentalista é Skinner, um psicólogo estadunidense que realizou estudos pioneiros na tentativa de compreensão do comportamento humano. O Behaviorismo analisa o comportamento do ser humano a partir de sua interação com os estímulos do ambiente e suas respostas ao mesmo. Skinner define o comportamento verbal como um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa. Esse comportamento verbal é composto por três pilares fundamentais, sendo eles um estímulo, uma resposta e um reforço. Dessa forma, um aprendiz adquire comportamento verbal quando aquilo que ouve o leva a uma resposta, a qual é definida pelo reforço.

Sendo o ato linguístico descrito em termos de comportamento respondente e comportamento operante ou estímulo e resposta é representado através do esquema S-r-s-R. Neste esquema, temos um estímulo (S) que leva alguém a falar (r), essa resposta linguística do locutor constitui para o ouvinte um estímulo linguístico (s) que provoca uma resposta prática (R). Assim, S e R são “eventos práticos” que pertencem ao mundo extralinguístico, (r) e (s) constituem, por outro lado, o ato linguístico. Em suma, a linguagem permite a uma pessoa realizar certa reação (R) quando é outra pessoa que experimenta o estímulo (S) (LEPSHY, 1975).

Na visão de Skinner, a aprendizagem de uma língua é decorrente de um condicionamento operante, ou seja, um determinado comportamento é reforçado repetidamente até que ele seja fixado, assim, ao retirar-se o reforço, o comportamento vai continuar a ocorrer naturalmente porque foi assimilado. A aquisição da linguagem ocorreria, então, do seguinte modo, a criança, ao nascer, vem ao mundo como uma tábula rasa, sem noções pré-concebidas, quer seja sobre o mundo, quer seja sobre a língua. Com o passar do tempo, a criança é modelada pelo ambiente em que vive e condicionada através de vários processos de reforço. Nessa perspectiva, o indivíduo aprende a língua de tal modo que ele consegue compreender uma sentença quando é capaz de responder apropriadamente a ela e por ser condicionado a tal resposta. Na explicação de Bloomfield sobre a aquisição da linguagem:

Toda criança que nasce em um determinado grupo adquire os hábitos de linguagem e resposta nos primeiros anos de sua vida. Esta é, sem dúvida, a maior característica intelectual que qualquer um de nós é levado a desenvolver. Sob vários estímulos a criança ouve e repete os sons. Este parece ser um traço inerente ao uso da língua (p. 29).

Como pode ser inferido, a criança aprende a língua através do contato direto com o ambiente, ela percebe a língua em uso à sua volta e, aos poucos, começa, na verdade, a repetir os sons aos quais é exposta. Assim, a criança não inventa novas palavras, apenas repete e imita. Não há espaço para a criatividade do falante ouvinte nessa teoria. A língua é, então, “uma questão de treino e hábito” (BLOOMFIELD, p. 34).

Tendo em vista que, para Bloomfield a aquisição da língua acontece em termos da teoria comportamentalista (behaviorista), a aquisição da língua, nessa visão, é uma questão de aquisição de hábitos comportamentais: “Educação ou cultura, ou qualquer outro nome que se escolha dar a isto, depende da repetição e emissão de uma vasta quantidade de fala” (p.41). Posteriormente, esse foi um dos aspectos mais criticados da teoria de Bloomfield, visto que

não conseguiu, através de uma teoria biologizante e não-mentalista, dar conta da criatividade no uso da linguagem, ou seja, do fato de que as crianças podem emitir enunciados inéditos sem que nunca antes os tenha ouvido. Sapir, que ao lado de Bloomfield marcou o estruturalismo norte americano, afirma que:

Costuma-se dizer que muito cedo na vida se aprendem reações linguísticas esporádicas e que, à medida que elas se radicam como hábitos adquiridos, se firmam outras reações formalmente análogas quando se necessário, mas de uma maneira puramente mecânica, em que precedentes específicos conduzem a novas gerações (1961, p.37).

Para os behavioristas, a linguagem é parte fundamental do comportamento humano. A teoria behaviorista se pauta em dados passíveis de observação do comportamento linguístico, de modo nítido, nas respostas (verbais ou não-verbais) que os indivíduos dão a certo estímulo no ambiente/eventos que os cercam.

Outro ponto marcante encontrado em *Language* é o tratamento que Bloomfield traz em relação ao significado. Um conjunto de acontecimentos práticos aos quais está unido um enunciado, assim é visto o significado. A semântica ou o estudo do significado é remetido a várias ciências particulares. À Linguística cabe apenas a definição do significado gramatical, por isso, Bloomfield defende uma descrição rigorosa e coerentemente formalista e não-psicológica dos fatos gramaticais (LEPSCHY, 1975), pois, o estudo do significado é visto como o menos redutível a um tratamento rigoroso. Segundo Costa (2008), na descrição proposta por Bloomfield é necessária absoluta objetividade, o que exclui o estudo da semântica do escopo da linguística. Em *Language*, Bloomfield, ao definir as características da linguagem humana, postula que: “Na linguagem humana, para os diferentes sons, existem diferentes significados. Estudar a língua é, portanto, estudar a relação que os diferentes sons têm com os diferentes significados” (p.27).

Bloomfield concede primazia à linguagem oral em detrimento da escrita. De acordo com Costa (op.cit.), o objetivo de teoria de Bloomfield é elaborar um sistema que permita descrever, sincronicamente, qualquer língua. Cada língua apresenta uma estrutura específica, a qual possui três níveis, sendo estes organizados na seguinte sequência: 1º) nível fonológico, 2º) nível morfológico e 3º) nível sintático. Cada nível é constituído por unidades do nível imediatamente inferior. Seu método de estudo é descritivo e indutivo, defendendo que todas as frases de uma língua são formadas pela combinação de seus constituintes e não de uma simples sequência de elementos. A frase é definida como resultado de diversas camadas de constituintes e decompostas segundo o método de análise em constituintes imediatos. Ainda

de acordo com o pensamento de Bloomfield, a descrição de uma língua deve começar pelas unidades mais simples e seguir para as mais complexas, sendo que cada unidade é definida em função de sua posição estrutural.

3. Metodologia de ensino de línguas: o Audiolingualismo

No Dicionário de Ensino de Línguas e Linguística Aplicada da Longman (2010) um método de ensino é definido como um modo de ensinar uma língua, o qual é baseado em princípios e procedimentos sistemáticos, esses, por sua vez, são constituídos em referência à visão de como uma língua é melhor ensinada e aprendida.

No que diz respeito aos métodos de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, os principais são o método de Gramática e Tradução, o método Direto, o método Audiolingual e o método Comunicativo (SILVEIRA, 1999). De modo sucinto, o método de Gramática e Tradução se baseia no princípio de que aprender uma língua é conhecer sua estrutura gramatical e saber traduzir de uma língua para a outra. O método Direto, por sua vez, ficou conhecido por frisar que o aluno deve aprender a pensar na língua estrangeira e construir seu conhecimento linguístico de forma independente, ou seja, sem associação à língua materna. O método Audiolingual apoiava-se na noção de que o aluno aprendia uma língua com base no hábito e comportamento automatizado. Já o método Comunicativo, enfatiza a habilidade do aluno em interagir em situações reais de comunicação fazendo uso da língua estrangeira. Para os fins deste estudo, discutiremos sobre o método Audiolingual, o qual, por vezes, é também chamado de método Áudio-oral ou método Estruturalista. A escolha de tal método se justifica tendo em vista que o Audiolingualismo tem suas bases na linguística estrutural de Bloomfield e na psicologia comportamentalista de Skinner.

O surgimento do método Audiolingual nos remete aos Estados Unidos do século XIX. Considera-se que a Segunda Guerra Mundial desempenhou um marco fundamental em seu surgimento. Isso porque a guerra mobilizou um grande esforço em relação ao ensino de línguas. As forças armadas americanas precisavam instruir os soldados de forma rápida e eficiente. De acordo com Martinez (2009), tal mobilização resultou na formação da *Army Specialized Training Program* (ASTP), cujo nome em português seria Programa de Treinamento Especializado do Exército, o qual contou com a participação de cinquenta e cinco universidades. O objetivo do programa se resumia em treinar pessoas para a utilização de línguas estrangeiras, principalmente, devido às operações militares em outros países. O

próprio Bloomfield trabalhou efetivamente na criação do método Audiolingual. Em relação ao desenvolvimento do método, Martinez (2010) afirma que:

Recorre-se a linguistas como Bloomfield, especialista em línguas ameríndias. Coletâneas de textos são organizadas às pressas com a ajuda de informantes que continuarão a trabalhar em seguida com o professor e os estudantes, dez horas por dia, seis dias por semana, durante dois ou três períodos de seis semanas (p. 55).

O método apoiava-se mais em um contato intenso com a língua alvo ao invés de uma base metodológica própria para o ensino de línguas. O programa inovou principalmente pelos procedimentos e na intensidade do estudo do que em uma base teórica. O ensino contava com um falante nativo, o informante, o qual deriva elucidar as sentenças que os alunos deveriam imitar, e um linguista, o qual deveria supervisionar o ensino.

O ASTP durou apenas dois anos, contudo, após a Segunda Guerra Mundial, o método se espalhou com sucesso pela América. No Brasil, o método foi introduzido na década de 50. Neste período, os centros culturais, marcadamente os institutos de idioma de língua inglesa, começaram a importar materiais e técnicas de ensino do exterior. Este método viveu seu auge no país até a década de 70, quando começou a ganhar força o método Comunicativo.

2.1 O ensino no método Audiolingual

A fundamentação por trás do método Audiolingual é a abordagem áudio-oral de ensino de línguas, a qual pode ser resumida em três palavras: estímulo, resposta e reforço. Recorrendo a uma fonte behaviorista, no método Audiolingual a aprendizagem é tida como um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, condicionamento. O hábito, nesse contexto, entendido como ação, seria fortalecido pelo reforço, o qual, por sua vez, ocorreria por meio da repetição de um mesmo item ou estrutura por várias vezes seguidas. Resumindo, a língua é vista como conjunto de hábitos a serem automatizados através do reforço intensivo.

Dentre os norteamentos do Behaviorismo, há a concepção de que os erros devem ser evitados uma vez que formam maus hábitos. Além disso, o reforço passivo ajuda os alunos a memorizarem, a fixarem a estrutura da língua. Por outro lado, as habilidades da língua são melhor apreendidas se primeiro é ensinada a parte oral e depois a forma escrita. Assim, o objetivo do ensino era levar o aluno a formar hábitos linguísticos e praticar determinadas ações, isso justificava a forte base comportamentalista do método. Buscava-se, ainda,

incentivar uma pronúncia precisa, estimular os alunos a responder prontamente às perguntas propostas e ensinar o conhecimento de vocabulário e estruturas gramaticais o suficiente para serem usadas. Dedicamos as linhas a seguir para tratar de tais norteamentos.

No Audiolingualismo, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo mecânico de formação de hábitos. Em seu livro *Comportamento Verbal* (1957), Skinner afirma que o indivíduo pode ser condicionado para responder de um modo desejado se a ele for dada a devida proporção de reforço. De tal modo, a prática (repetição/imitação) é a chave para a formação de hábitos linguísticos corretos.

O professor precisava se policiar em controlar o que dizia, controlar a língua a que expunha os alunos, uma vez que, a exposição a uma forma errada atrapalharia a aprendizagem e poderia levar à fossilização do erro. Ao ensinar vocabulário, era prática comum que o professor dissesse as palavras para que os alunos pudessem, repeti-las, seja de modo individual ou em grupo. Por isso, dentre as críticas recebidas pelo método, alguns afirmavam que os alunos eram vistos como papagaios que deveriam saber repetir, mesmo sem saber o que estavam dizendo. Como afirma Paiva (2005, p.5):

Os vários tipos de exercícios estruturais eram repetidos pelos alunos tendo o professor como um maestro que decidia sobre a dinâmica das repetições: ora a turma inteira, ora a metade da turma, uma fila de alunos, um aluno individual, etc.

Como para o Audiolingualismo os bons hábitos são adquiridos ao dar respostas corretas ao invés de cometer erros, esses devem ser evitados por formarem maus hábitos. Assim sendo, se a aprendizagem da língua é vista como formação de hábitos, o qual se dá pelo reforço, pela repetição, ao cometer erros o falante está exposto ao risco de internalizar o erro. Podemos dizer que o erro é tido como algo indesejável, é um inimigo para o aprendiz e deve ser evitado, por isso, o método tenta exercer controle sobre a produção do aluno para evitar que ele cometa erros. Busca-se, então, tentar levar o aluno a se comportar de determinado modo X ou Y, assim, não lhe é permitido formular ou criar, é preferível que ele apenas siga o que lhe é dado, que siga o modelo (*follow the model*, em inglês). De tal modo, o erro devia ser prontamente corrigido e evitado incessantemente. Por outro lado, as respostas certas deveriam ser prontamente reforçadas. Hoje, em inúmeros trabalhos em Linguística Aplicada, ao contrário da visão de que o erro atrapalha a aprendizagem, o que se pode perceber é a visão do erro como uma parte natural do processo de aprendizagem.

Outro traço peculiar ao Audiolingualismo é o fato de que os itens são apresentados e aprendidos em sua forma falada, antes de serem apresentados em uma forma escrita. Dentre as quatro habilidades que constituem a aprendizagem da língua, escrita, leitura, compreensão auditiva e produção oral (*writing, reading, listening, speaking*, em inglês), no Audiolingualismo é dada prioridade à forma oral da língua. Remetendo-nos a Bloomfield, as habilidades da língua são melhor apreendidas se ensinadas primeiro a parte oral e depois a forma escrita. Assim, língua e ouvido são treinados sem se fazer uso da linguagem escrita. Essa é considerada a ordem natural por lembrar a ordem em que foi aprendida a língua materna. Podemos dizer que este método auxiliou os alunos a desenvolverem melhor a pronúncia e a aperfeiçoarem a audição, visto que a fala recebia enfoque. A sequência didática de uma aula seguia a ordem ouvir, falar, ler e escrever. O aluno deveria escutar um enunciado, falar (repetir) esse enunciado para, em seguida, ler tal enunciado e, posteriormente, escrevê-lo. Ouvir e falar eram pré-requisitos para se ler e escrever. Como cita Paiva (2005):

Na linguística, o estruturalismo e os estudos da análise contrastiva fornecem os suportes necessários para a seleção das estruturas sintáticas a serem inseridas nos materiais didáticos. O avanço da fonologia influencia a ênfase na pronúncia e na entonação (p. 130).

De modo geral, recorrer à tradução em sala de aula também não é um recurso bem vindo. Procura-se não recorrer à língua materna do aprendiz, porque partindo da teoria da exposição e hábito o aluno deveria ser exposto à língua tanto quanto possível. Assim, a língua materna, quando usada, é de uso restrito. O uso restrito da tradução em sala de aula se relaciona também ao fato de que Bloomfield deixa a questão do significado de fora do escopo da linguística. Considerando-se que traduzir significa, de modo mais amplo, procurar o significado de um determinado vocábulo na outra língua, vale lembrar que para os behavioristas a noção de significado é mentalista, empiricamente indemonstrável e desnecessária para uma explicação do comportamento. Além disso, no estruturalismo norte americano a ideia de significado está ligada à cultura do povo que fala a língua. Logo, a língua estrangeira deveria ser aprendida em estreita associação, tanto quanto possível, com a cultura do país onde ela é falada, para que seu “significado” pudesse ser entendido em profundidade. Sem a compreensão da cultura, o significado das palavras nunca seria o mesmo. Se isso não pode ser feito através da convivência com nativos ou em um país em que a língua é falada, pode-se recorrer, por exemplo, à leitura de diferentes tipos de materiais na língua estrangeira. Para evitar a tradução em sala de aula, utilizava-se de muitas imagens e

mímicas, assim, o aluno deveria associar um estímulo acústico a imagens sugestivas. Agindo de tal modo, buscava-se evitar a interferência da língua materna.

Outra característica do Audiolingualismo a ser aqui tratada é a de que a analogia fornece uma base melhor que a análise para a aprendizagem da língua. O aluno deve compreender como uma determinada construção é composta, assim, deve aprender por analogia através do que está observando ou descrevendo. Ele aprende exercitando uma estrutura e, por analogia, aplicando essa mesma estrutura numa variedade de exercícios, visto que, o treino ajuda o aluno a compreender uma analogia correta. Só depois que a estrutura foi compreendida vem a explicação, logo, o estudante é induzido à assimilação das regras.

A gramática no Audiolingualismo não era abordada de maneira explícita, recorria-se a uma explicação indutiva. A explicação gramatical não é dada até que os alunos tenham praticado a língua em diversos contextos. Primeiramente, a gramática é apresentada através de exercícios estruturais repetidamente. Exercícios baseados em treino de estruturas (*pattern drill*, em inglês), ou seja, exercícios para automatizar as estruturas linguísticas. Em seguida, pode ser feita uma generalização descritiva das regras gramaticais envolvidas, descrevendo o que o aluno está fazendo e não prescrevendo o que deve fazer. O professor pode ainda fazer uma breve explicação gramatical na língua materna. Ele deve estar atento também a expor os alunos a insumos gramaticalmente corretos.

As aulas seguiam uma ordem gramatical e lógica, partindo do mais simples para o mais complexo. Assim, os materiais didáticos seguiam certa progressão gramatical, começando com itens gramaticais apresentados em estruturas mais simples e aumentando a complexidade gradativamente. Relembrando a máxima contida em *Language* de que a descrição de qualquer língua deve partir de unidades mais simples até as mais complexas.

O aluno deve ter uma noção básica de gramática e vocabulário que lhe permita se comunicar. O vocabulário deve ser aprendido através do contexto. Não há intenção de formação de um vocabulário extenso, sua ampliação será progressiva e acontecerá mais adiante, principalmente, através de leituras. Os alunos são incentivados a ler na língua estrangeira desde o início. Primeiramente, lerão somente o que já aprenderam a compreender e dizer, para que não tenham que traduzir o texto. Da mesma forma, a escrita deve ser introduzida de maneira gradual. Mais tarde ele estará apto a escrever qualquer coisa que possa dizer, de textos simples até os maiores.

2.2 O material didático

O material didático no método Audiolingual exerce função central e compartilha das características do método apresentadas acima, como tentaremos explicitar a seguir. Uma vez que o fundamento teórico que sustenta o material didático é a síntese de que a aprendizagem é um processo de repetição e imitação mecânica, tal material parte de um ensino mecanicista.

Existe a necessidade de super-aprendizagem dos padrões da língua, por meio de exercícios de prática de estruturas. Segundo Rivers (1964), a linguagem é um comportamento aprendido, sistemático, simbólico e oral, uma marca universal, culturalmente adquirida e exclusiva do homem. Esse comportamento seria induzido levando a criança a se comportar. Os exercícios de prática de estruturas satisfazem aos requisitos de Skinner, segundo os quais uma resposta deve ser emitida para ser reforçada e deve ser repetida um certo número de vezes, a fim de se tornar habitual. Assim, os alunos devem repetir a mesma estrutura várias vezes para que o hábito fique claramente estabelecido.

Retomando a ênfase na correção linguística, nos exercícios, o aluno não era estimulado a experimentar livremente a língua, devendo restringir sua fala a estruturas que já dominava. No excerto a seguir, retirado no livro *New American Headway* (2001), o aluno deve completar as perguntas com o verbo dado entre parênteses. Percebe-se que ele não tem liberdade para criar uma nova pergunta a partir do verbo que desejar, deve usar aquele que aparece entre parênteses. No entanto, a única atividade que o aluno deve de fato fazer é acrescentar o “-ing” ao verbo, ou seja, colocá-lo no gerúndio. Até mesmo a resposta na primeira alternativa do exercício é dada como exemplo. Dito de outro modo, os exercícios controlados minimizam as chances de cometer erros. A prática da resposta correta deve ser conduzida de tal maneira que o aluno compreenda em que sentido a resposta é correta, o que facilitará a transferência da resposta para situações semelhantes que experienciar.

2 **T 9.2** Complete the questions, then answer them about you.

1. Do you like *swimming* _____ (swim)?
No, I don't. _____
2. Do you like _____ (cook)?

3. Do you like _____ (shop)?

4. Do you like _____ (play) computer games?

5. Do you like _____ (do) homework?

6. Do you like _____ (learn) English?

Observe-se ainda que não é necessária uma explicação gramatical para justificar o uso do gerúndio após o verbo gostar, (*like*, em inglês). Espera-se que, indutivamente, após a prática intensa de tal estrutura o aluno possa compreender tal regra. Os livros deveriam focar em poucas explicações gramaticais, porém, muitos exemplos para que aluno pudesse inferir suas regras. Se, por um lado, os exercícios evitam os erros dos aprendizes, por outro, limitam sua criatividade na resposta. Cumpre lembrar que esse livro não foi criado tendo em vistas o método Audiolingual, assim como diversos livros usados na contemporaneidade, apenas exemplifica como alguns exercícios podem nos remeter a traços herdados do estruturalismo, o que não significa afirmar que todos os seus exercícios possuam tais traços.

No livro *Quest 3*, lançado no Brasil em 1987, também encontramos alguns exercícios que nos lembram do método estruturalista. No exercício a seguir, pratica-se a estrutura “*how often*” utilizada em inglês para perguntarmos com que frequência uma atividade é realizada. Ao aluno é fornecida uma pergunta base como exemplo. A partir dessa pergunta, o aluno deve formular novas perguntas. Para tanto, basta que ele faça substituições, de modo a constituir novas perguntas. A ideia vigente era a de que a partir do reforço em seguir o modelo, o aluno seria capaz de uma correta apropriação da língua. O próprio uso dos advérbios de frequência também não aparece em um quadro com explicações gramaticais. O exercício pode servir ainda para ser praticado em forma de diálogo, entretanto, o aluno deve se restringir às perguntas que lhe são dadas. Esse tipo de atividade pleiteia a prática de padrões ou de estruturas, por isso, não tem pretensões a estabelecer longa comunicação. Cabe ressaltar que neste exercício o aluno já dispõe de um pouco mais de autonomia no que se refere às respostas.

d. Now answer the following questions using adverbs of FREQUENCY:

- How often do you**
- go to the movies?
 - talk to the Governor?
 - have a medical check-up?
 - go to the gynecologist?
 - go to church?
 - speak English outside the classroom?
 - read the newspaper?
 - go to the library/bookstore?
 - write personal letters?
 - go to the dentist?
 - go out of town?
 - take your car to the mechanic?
 - go to the country/beach?

Outra marca estruturalista fortemente percebida em livros didáticos são exercícios em que o aluno deve estruturar a frase. O exercício abaixo é proveniente do livro *Cambridge First Certificate English*, um livro preparatório para um exame de proficiência internacional. O livro data de 1965. O aluno deve inserir o advérbio de tempo que lhe é dado no início da frase:

E. Place the words in brackets at the beginning and then rewrite the sentences correctly.

1. They have (not often) heard such a singer.
2. He had (rarely) drunk such sour wine.
3. If he studies hard, he will pass. (only)
4. She had got home when the letter arrived. (scarcely)
5. Business has (seldom) been as bad as this.

Nesse método, o aluno precisa de uma percepção das analogias envolvidas, das diferenças estruturais e das semelhanças entre frases. Parte-se da concepção de que se os exercícios forem suficientemente representativos e praticados, a analogia guiará o aluno no caminho linguístico certo, tal como ocorre na língua materna. Repetir um conteúdo poderia desenvolver a capacidade de, posteriormente, empregá-lo de modo análogo. Os exercícios são, em sua maioria, questões fechadas, acompanhadas de instruções claras de como fazer o exercício. Como outrora citado, tal excerto nos remete também à premissa estruturalista de que a explicação gramatical é reduzida ou mesmo ausente, dessa forma, estruturas da língua são ensinadas através de práticas repetitivas.

Outra característica vigente nos exercícios é a criação de situações para, a partir delas, os alunos encontrarem os elementos linguísticos que estavam estudando. Tais situações enfocam vocabulário e estruturas gramaticais específicas, as quais se deseja praticar. Observe o trecho a seguir, extraído do mesmo livro, *American New Headway* (2001). Primeiramente, o aluno lê uma tabela preenchida com dados pessoais de um personagem. Na sequência, ele deve preencher uma ficha nos mesmos moldes com suas informações, ou seja, é fornecido um texto base, o qual servirá de apoio para que o aluno seja capaz de produzir outro.

Name _____
First names _____
Address _____
Age _____
Nationality _____
Single/Married _____
Occupation _____

Name _____
First names _____
Address _____
Age _____
Nationality _____
Single/Married _____
Occupation _____

Os materiais didáticos com traços estruturalistas fornecem um grande número de recombinações de um diálogo básico, o qual recria situações realistas para prática ou mesmo

teatralização em sala de aula, de modo que pudessem se assemelhar às situações reais de uso da língua. São traços comuns dos exercícios que esses se baseiem em leitura e memorização de diálogos, exercícios de repetição, individual ou em grupo e frases para se completar as lacunas. Observemos a seguinte sequência do livro *Impact* de 1994, utilizado no ensino fundamental, da rede pública estadual no interior de Minas Gerais. De início, o aluno ouve o texto através de um aparelho de som, como o próprio símbolo no livro indica ou através da voz do professor e, então, lê o mini diálogo. Resumidamente, ele ouve o texto, lê, e deve então, falar, praticar aquele diálogo com um colega oralmente. Por fim, há um exercício escrito, em que deve escrever, reproduzir um diálogo semelhante, de modo controlado, completando as lacunas.

The image shows a page from a textbook with the following content:

- 3 Listen and read.** (Accompanied by a headphones icon)
- LESSON 4** (in the top right corner)
- A cartoon illustration of a girl and a boy talking. The girl says, "Hello, Brad." and the boy replies, "Hi, Betty."
- 4 Greet your friends in English.**
- 5 Complete these greetings in your notebook.**
- Exercise 1: "1 ▼ _____ ★ _____ morning, Mary. How are you?"
- Exercise 2: "● Good _____ ★ _____, Tom. I'm fine, thanks."
- A small cartoon illustration of a boy and a girl shaking hands.

Do mesmo livro, retiramos um exemplo de apresentação de vocabulário. Como o próprio enunciado do exercício sugere, o aluno deve olhar a imagem, ouvir e repetir as palavras no idioma. Tal prática reforça também o foco na oralidade. Repare-se que o uso da língua materna não é bem visto neste contexto. Nesta apresentação, não é necessário traduzir os termos, visto que a imagem auxilia nesse sentido. Após ouvir, repetir e ler as palavras, aparece um exercício em que o aluno tem que escrever as mesmas palavras, sendo estas novamente reforçadas pelas imagens.

3 Look, listen and repeat the words.

1 pencil
2 ruler
3 schoolbag
4 book
5 pen
6 notebook

4 Complete the words in your notebook.

1 r * * * r
2 p * *
3 b * * k
4 * * n * *
5 n * * * b * * k
6 s * * * o * * * g

LESSON 5

É nessa perspectiva do reforço que se encaixam os exercícios estruturalistas. Nos últimos exercícios apresentados acima, repare-se ainda que esses trazem todos os enunciados na língua estrangeira, corroborando com a premissa de que a língua materna e a tradução sejam evitados em sala de aula. Outro corolário presente é sequência de aprendizagem pregada pelos estruturalistas, que deve seguir a ordem, ouvir, falar, ler e escrever. A linguagem é algo que se compreende e fala, antes de ler e escrever.

Tais exercícios nos remetem ainda à questão do significado, ao qual não é dado destaque. Para os estruturalistas, é possível ensinar os padrões de uma língua estrangeira sem que o aluno saiba, em um primeiro momento, o que está dizendo. Só depois de ter automatizado os padrões de pronúncia e gramática é que passaria a ter o significado mais preciso do que aprendeu.

As novas tecnologias também trouxeram grandes contribuições ao ensino de línguas de molde estruturalista. A reprodução e gravação de áudio representaram um marco para o ensino de línguas. Gravadores, fitas cassetes e fitas cassete de áudio em sala de aula permitiam que os alunos fossem expostos a amostras de fala de falantes nativos e eram utilizados para repetição. Além de possuírem o livro didático, se torna comum também que os alunos tenham fitas cassetes para estudar.

Data desse período o surgimento dos laboratórios de línguas como espaço para aula e como alternativa de estudo fora de sala de aula. Esses eram equipados com cabines individuais. Nos laboratórios, os alunos tinham suporte para treinar pronúncia e compreensão auditiva por meio de textos em áudio. Além disso, o aluno poderia estudar em seu ritmo e ouvir amostras de diversos falantes nativos, quantas vezes quisesse, e não ficaria restrito à voz do professor. O aluno poderia ainda gravar sua própria voz para se ouvir falando na língua estrangeira. Os exercícios eram baseados em repetição exaustiva das estruturas da língua.



Na década de 60, com a invenção do computador, surge o ensino de línguas mediado por computadores. Neste período, as aulas eram ministradas em laboratórios equipados com computadores. Tal fase ficou conhecida como CALL (*Computer Assisted Language Learning*) Behaviorista. O computador funciona como tutor mecânico do aluno fornecendo incansavelmente a prática repetitiva de estruturas gramaticais, além de fornecer exercícios com *feedback* imediato. Os laboratórios de áudio são substituídos por laboratórios com computadores, são os laboratórios digitais. Esses laboratórios se consolidaram no cenário brasileiro e são comumente encontrados em centros de idiomas e universidades. Leffa (2006) caracteriza tal período do seguinte modo:

Em relação ao ensino de línguas, dava-se ênfase ao ensino da gramática, dentro de uma abordagem estruturalista, com muitos exercícios de manipulação das estruturas básicas da língua (reescrever uma frase afirmativa na forma negativa ou interrogativa, passar um verbo para o futuro, reescrever um substantivo no plural, traduzir etc.). A concepção era behaviorista, com muita repetição e reforço positivo, considerados necessários para formação dos “hábitos linguísticos”, já que a língua era vista essencialmente como a criação de novos automatismos. Daí a predominância dos exercícios repetitivos (“*pattern drills*” em inglês), criticados por muitos autores como “exercícios assassinos” (“*drill and kill*”), capazes de matar qualquer interesse que o aluno ainda pudesse manter em estudar a língua depois de uma aula inteira de repetição de modelos (p.3).

É salutar ratificar que os livros utilizados na exposição de exercícios estruturalistas nessa seção compõem nosso acervo pessoal.

2.3 A formação do professor no método Audiolingual

Como foi dito anteriormente, os modelos estruturalistas/behavioristas tiveram grande aceitação no ensino de línguas no Brasil. Assim sendo, cabe refletir sobre o papel que os professores desempenhavam nesse modelo de ensino e como era a preparação para a docência, em outros termos, o que é ser professor nessa ótica estruturalista?

No método Audiolingual, o professor exerce papel central e ativo. É ele a base de todo o processo de aprendizagem, a ele sendo, então, atribuída a responsabilidade sobre o saber dos alunos. Uma vez que o método se baseia na fixação de hábitos linguísticos, o professor é o responsável por expor o aluno às formas corretas da língua, por corrigi-lo e servir como modelo a ser observado e imitado. Como a repetição é uma espécie de recurso didático, a assimilação do conteúdo se dá por repetição, o aluno aprende imitando o professor. A sala de aula era totalmente focada no professor e no uso que este fazia do material didático, cabendo ao aluno um papel passivo.

Ao tratar do papel do professor na abordagem estruturalista/behaviorista, nos questionamos como era a preparação para a docência, para ‘o ser professor’ nesse período. A ideia disseminada era a de treinamento de professores. Segundo Vieira-Abrahão (2010), o treinamento de professores consistia em sua preparação para executar atividades a serem desenvolvidas a curto prazo. O treinamento envolvia conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que eram repassados de forma coercitiva aos professores, os quais deveriam segui-los ou implementá-los em suas práticas.

Kumaravadivelu (2003) define o treinamento do professor como a preparação de um técnico passivo, aquele que aprende um conjunto de conhecimentos produzidos pela academia e o transmite aos alunos. O bom professor era aquele que tivesse um bom conhecimento da língua que se dispunha a ensinar, visto que o restante, como a didática, seus procedimentos em sala de aula, enfim, o conhecimento prático, seria facilmente captado através de uma semana de treinamento. Ainda segundo Vieira-Abrahão (2010):

Por detrás desse procedimento estava uma perspectiva behaviorista que entendia a aprendizagem como aquisição de um novo hábito e o ensino como a formação de um novo hábito. Para tal, o indivíduo era tratado como uma tábula rasa, seus conhecimentos prévios não eram considerados e ele era simplesmente condicionado. (p. 2)

A partir da década de 90, os linguistas aplicados começam a dedicar-se a estudos voltados para o que cunharam pelo termo formação de professores. O treinamento de

professores começa, então, a dar lugar à formação de professores. Segundo Richards & Farrell (2005 apud Vieira-Abrahão, 2010, p. 5), a formação do professor, ou sua educação, desenvolvimento, é entendida como uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Formar busca desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira, busca desenvolver no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional.

Embora seja uma prática ultrapassada que já não consegue atender às demandas do que se espera de um professor para trabalhar na atualidade, não é difícil encontrar cursos que oferecem treinamento para professores, basta uma simples busca pela internet, como pode ser observado nos anúncios abaixo retirados da internet:

» TREINAMENTO PARA PROFESSORES NO EXTERIOR

f t o y ln imprimir enviar

Principais Características



» Se você é professor de inglês e deseja se aperfeiçoar na língua inglesa e metodologia de ensino, aproveite os cursos no exterior oferecidos pelo intercâmbio da [REDACTED]

Características

São programas de viagens que contribuem para o aperfeiçoamento e atualização de professores de inglês. As últimas novidades no ensino/aprendizagem da língua inglesa são disponibilizadas para os professores de diversas partes do mundo. A qualidade das instalações e dos recursos das escolas selecionadas certamente favorecem a implementação dos programas de treinamento.

Treinamento para Professores e Líderes



Acontecerá de 10 a 25 de janeiro de 2011 no [REDACTED] o treinamento para professores e líderes

São 8 temas divididos em módulos. Você pode escolher apenas os temas que lhe interessam, estamos a disposição para receber as inscrições e tirar dúvidas por email ou telefone.

Leffa (2001) acentua a diferença entre treinamento e formação de professores, ao afirmar que o treinamento pressupõe um conjunto de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar em um curto espaço de tempo para serem aplicadas em sala de aula. A formação é um processo mais complexo que envolve uma base teórica. Busca-se conciliar o conhecimento teórico e o conhecimento prático do professor e sua reflexão sobre os mesmos, ou seja, o embasamento teórico que dá sustentação à prática do professor é objeto de estudo.

Em uma dimensão temporal, um treinamento tem começo, meio e fim, se inicia e termina com a prática, seguindo uma linha horizontal, já a formação é contínua. Começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, passamos à prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo que, como afirmamos, é contínuo.

4. Considerações Finais

Neste trabalho, objetivamos estudar a escola linguística do Estruturalismo e como seus traços se refletiram/ refletem no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A primeira seção trouxe uma breve introdução sobre o tema. A segunda seção foi dedicada à apresentação e discussão do aporte teórico que sustentou a pesquisa. Embasamo-nos em conceitos do Estruturalismo e do Behaviorismo, apresentando a teoria de Bloomfield e Skinner. A terceira seção expôs o método Audiolingual. Foram apresentadas e analisadas suas características no ensino, material didático e formação de professores, que evidenciam a interferência dos traços estruturalistas em tal método. Resumidamente, a abordagem comportamentalista no ensino de línguas, através do método Audiolingual preconizava a “imitação, memorização, repetição e a formação de hábitos ‘desejáveis’ como o caminho para o aprendizado” (MOREIRA, 2003, p.282).

Procuramos abordar o Estruturalismo conciliado à Linguística Aplicada, a fim de colocar em relevo o método Audiolingual e suas bases estruturalistas. Não tivemos a pretensão de classificar se os traços estruturalistas são positivos ou negativos, nem mesmo julgar se consideramos que devem ser usados ou excluídos, mas levar a direcionamentos para que os professores estejam críticos e conscientes de sua prática docente, pois isso pode levar a melhorias constantes e graduais na qualidade de ensino.

Esperamos que este estudo possa enriquecer pesquisas na área no sentido de mostrar que é fundamental que o professor de línguas estrangeiras precisa não só de conhecimento prático, mas também de conhecimento teórico, de uma formação sólida em Estudos Linguísticos, para que tenha maior compreensão das bases que constituem a língua e seu ensino. Por isso, lamentamos o grande número de professores de línguas que nunca frequentaram ou que passaram casualmente por um curso de Letras. Particularmente, não acreditamos que exista em método perfeito a ser aplicado em todos os contextos e com todos os alunos, mas desejamos que o professor ao recorrer a determinado método o faça conscientemente.

Na oportunidade, demos enfoque ao método Audiolingual, cabe ao professor de língua estrangeira estudar sobre os outros métodos de modo a conhecer e avaliar as contribuições e lacunas do método Audiolingual e de cada método em particular. Nessa perspectiva, esperamos que o professor não seja apenas um executor de método, mas que esteja consciente de sua opção no que concerne a escolha de suportes teóricos norteadores de sua atuação nas salas de aula de língua estrangeira. Pois, como afirma Kumaravadivelu (2003), hoje estamos vivenciando o pós-método, em que o professor é visto como profissional capaz de construir conhecimento, de elaborar suas próprias práticas e de teorizar e refletir sobre elas.

Referências

- BLOOMFIELD, Leonard. The use of Language. In _____. **Language**. London: Great Britain, 1933. p. 21-41. Disponível em: <http://goo.gl/jpBH1>. Acesso em: 19 nov. 2011.
- COSERIU, Eugenio. **Lições de Linguística Geral**. Trad. Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. In. Mário Eduardo Martelotta. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 113-128.
- KUMARAVADIVELU. B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. Yale University, 2003.
- LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.
- LEPSCHY, Giulio. C. **A Linguística Estrutural**. Trad. Nites Therezinha Feres. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MOREIRA, Francisca Helga Savir. Evolução do Uso do Computador no Ensino de Línguas. **Revista Letras**, Curitiba, n. 59, p. 281-290, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/download/2854/2336>> Acesso em: 23 nov. 2011.
- PAIVA, V.L.M.O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140
- RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Harlow: Longman, 2010. 4th ed.
- RIVERS, W.M. **Psicologia e Ensino de Línguas**. São Paulo: Cultrix, 1964.

SAPIR, Edward. **Linguística como ciência**. Trad. Joaquim Mattoso Câmara Júnior. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1961.

SAXON, Menné. **Switch On Student Book**. EUA: Nelson Filmscan, 1982.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. **Línguas Estrangeiras: uma visão históricas das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Ed. Catavento, 1999. p. 57 -73.

SOARS, Liz.; SOARS, John. **American Headway Student Book**. New York: Oxford, 2001.

SOUZA, L.M.T.M de.; GIL, M . G. C. C.; ULTIMATI, M.; GRIGOLETTO, M. **Quest 3 Student Book**. São Paulo: Difusora Nacional do Livro, 1987.

STONE, Linton. **Cambridge First Certificate English**. London: Macmillan, 1965.

TAYLOR, J.; IUNA, M.; HERRERO, C. **Impact 1 Student Book**. São Paulo: Macmillan, 1994.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

Texto recebido em 28/04/12.

Aprovado em 30/08/12.