Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa

Luiz Carlos Travaglia
Maria Helena Santos Araújo
Maria Teonila de Faria Alvim

4ª edição revisada

EDUFU

Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

REITOR
Alfredo Júlio Fernandes Neto

VICE-REITOR
Darizon Alves de Andrade

DIRETOR DA EDUFU
Humberto Guido

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHEIROS

Adão de Siqueira Ferreira
Alessandro Alves Santana
Benvinda Rosalina dos Santos
Daurea Abadia de Souza
Décio Gatti Júnior
João Carlos Gabrielli Biffi
Lília Gonçalves Neves
Luiz Carlos de Laurentiz
Manuel G. Hernández Terrones
Roberto Rosa

EDUFU

Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Bloco 1S - Térreo
Cep 38408-100 - Uberlândia - Minas Gerais
Tel: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br e-mail: livraria@ufu.br

Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa

Luiz Carlos Travaglia
Maria Helena Santos Araújo
Maria Teonila de Faria Alvim

4ª edição - revisada
(1ª reimpressão)

EDUFU
2011

© 2007 Editora da Universidade Federal de Uberlândia - EDUFU

1ª ed. – 1984 - Mercado aberto e EDUFU
2ª ed. – 1986 - Mercado aberto e EDUFU
3ª ed. – 1995 - EDUFU
4ª ed. – 2007 - EDUFU – revisada
4ª ed. – 2010 - EDUFU – 1ª reimpressão

Todos os direitos desta edição reservados à Editora da Uiversidade Federal de Uberlândia. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T779m	Travaglia, Luiz Carlos. Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa / Luiz Carlos Travaglia, Maria Helena Santos Araújo, Maria Teonila de Faria. 4 ed. rev. - Uberlândia : EDUFU, 2007. 235 p. : il ISBN 978-85-7078-153-6 Inclui bibliografia. 1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Araújo, Maria Helena Santos. II. Alvim, Maria Teonila de Faria. III Título. CDU: 806.90:37

Elaborados pelo sistema de bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

Equipe de realização

Editora de publicações	Maria Amália Rocha
Revisão	Rute Rocha
Revisão ABNT	Maira Nani França
Assistente editorial	Carla Cristina Jacinto da Silva
Projeto gráfico, editoração e capa	Ivan da Silva Lima

Sumário

9 Nota prévia à 4ª edição

11 Por mudanças no ensino da Língua
(Prefácio da primeira edição)

17 Nota prévia à 1ª edição

18 Abreviaturas e símbolos

19 1 – Introdução

25 2 – Bases do método

25 2.1 – Bases linguísticas
25 2.1.1 – O método estrutural
30 2.1.2 – Variação linguística
33 2.1.3 – Língua oral e língua escrita
38 2.1.4 – Conceito de estrutura
40 2.1.5 – Análise da língua
47 2.1.6 – Conceito de gramática

48 2.2. – Bases psicológicas
48 2.2.1 – Tipos de aprendizagem
51 2.2.2 – Princípios psicológicos básicos do método estrutural

54 2.3. – Bases pedagógicas
54 2.3.1 – Objetivos
57 2.3.2 – A escolha das estruturas a treinar
65 2.3.3 – Princípio da economia
66 2.3.4 – O estrutural como método global
68 2.3.5 – A questão das variações linguísticas
70 2.3.6 – Progressão
74 2.3.7 – Papel do professor e do aluno dentro do método estrutural

75 3 – Tipos de exercícios estruturais
75 3.1 – EXERCÍCIOS DE REPETIÇÃO
77 3.1.1 – Repetição simples
78 3.1.2 – Repetição regressiva
79 3.1.3 – Repetição com adição

80 3.2 – Exercícios de substituição
80 3.2.1 – Substituição simples
85 3.2.2 – Substituição dupla
87 3.2.3 – Substituição tripla
92 3.2.4 – Substituição com expansão ou redução

95 3.3 - Exercícios de transformação
98 3.3.1 – Transformação por adição ou ampliação
103 3.3.2 – Transformação por redução
104 3.3.3 – Transformação por transposição

113 3.4 - Estruturas dialogais

134 3.5 - Completamento

139 4 – Características dos exercícios estruturais

139 4.1 – Simplicidade

140 4.2 – Variedade e quantidade

142 4.3 – Progressão

147 4.4 – Preocupação com as oposições

149 4.5 – Situacionalidade

155 5 – O trabalho com os exercícios estruturais

155 5.1 – O levantamento dos elementos e problemas a tratar

168 5.2 – A composição dos exercícios

177 5.3 – A integração dos exercícios estruturais
177 5.3.1 – Preliminares
178 5.3.2 – Integração ao nível da unidade e do método
192 5.4 – Técnica de treinamento

199 6 – O ensino de vocabulário pelo método estrutural

211 7 – Os exercícios estruturais a partir de textos literários

227 Considerações finais

233 Referências

Nota prévia à 4ª edição

Nesta 4ª edição revisada, os autores fazem algumas atualizações que encaixam este trabalho em um quadro mais amplo, que foi estabelecido desde sua primeira publicação para o ensino de Língua Portuguesa como primeira língua, sobretudo no que respeita ao ensino de gramática e num quadro em que as considerações de natureza textual e discursiva ainda não tinham sido incorporadas aos métodos de ensino correntes, quando o livro foi escrito. Naquela época, o Método Estrutural era visto como um modo de escapar ao ensino descontextualizado (nos múltiplos sentidos de contexto, mas até mesmo naquele apenas do co-texto) que acontecia quando o método foi proposto, inicialmente para o ensino de língua estrangeira. Mesmo com todas as novas propostas, as atividades que compõem o método estrutural (seja com as formas mais rígidas ou sob formas mais flexíveis com que se trabalham recursos da língua e suas estruturas) continuam perfeitamente válidas, apesar de opiniões às vezes divergentes. Todavia a grande pergunta é se se pode ignorar aquilo que na língua é estrutural em um dado momento de seu existir. Cremos que não e, por isso, acreditamos que a forma de trabalho aqui proposta continua válida dentro de uma metodologia que considera, hoje, um contexto mais amplo e a interação que acontece entre os usuários da língua por meio do funcionamento discursivo dos textos, sobretudo quando se trabalha com o tipo de atividade que Travaglia (1996 e 2003) chama de atividades de "gramática de uso". Não se pode esquecer que antes de usar o recurso é preciso conhecê-lo e que este conhecer pode acontecer de muitos modos, inclusive por meio do uso.

Por mudanças no ensino de línguas
(Prefácio da 1ª edição)

Regina Zilberman

As modificações por que a sociedade nacional passou nos últimos 20 anos atingiram a escola de maneira profunda. Acelerando o ritmo de industrialização, o Brasil tornou-se uma nação eminentemente urbana, após quatro séculos de predomínio de uma economia rural e de uma camada social latifundiária. Os novos fenômenos – industrialização com a consequente urbanização – modernizaram o perfil do país e imprimiram mudanças nos setores que deveriam colaborar para o incremento subsequente dos processos de que eram caudatários.

Um destes setores foi a escola que, desde os anos 30, passa por alterações que se sucedem a cada nova geração. Se ela, de certo modo, inexistiu durante o período colonial e teve presença rara nas primeiras décadas da monarquia, desde o final deste regime político tem crescido e sido alvo de inúmeras reformas, as quais visam, ao menos em princípio, estabilizar um sistema de ensino para o Brasil, adequado às (supostas) condições e necessidades do país.

Não que este sistema de ensino não tivesse existido antes. O fato de que faltassem escolas na época da colonização, a não ser as de catequese patrocinadas pelos jesuítas, que a administração metropolitana tenha condicionado os estudos superiores à frequência à Universidade de Coimbra e que o governo imperial, brasileiro e autônomo, não tenha se movimentado com a necessária agilidade para modificar este panorama diz muito sobre as concepções que

vigoraram sobre a educação no Brasil até quase o final do século 19. Ela dirigia-se única e exclusivamente à classe proprietária de terras, cujos privilégios nos campos político e econômico eram complementados pela concessão de títulos acadêmicos a seus membros.

Educação elitista para a elite: o círculo vicioso é visível, de modo que rompê-lo nunca foi tarefa fácil. Além disso, grandes rupturas nunca foram o forte da política brasileira. Os grupos emergentes que promoveram a república entregaram-na aos antigos patriarcas do governo monárquico. E as revoluções subsequentes que, de 30 em 30 anos em média, sacudiram a cena política brasileira não deixaram de impor administrações centralizadoras e autoritárias que, por paradoxal que pareça, não tiveram força para — e nem quiseram — fraturar o poder das camadas dominantes que as precederam.

A escola, por consequência, padece da mesma modernização conservadora que caracteriza, de modo geral, a ação governamental brasileira. Se, desde 1930 principalmente, as reformas se sucedem – a cada 10 anos, a partir de 1961, um novo projeto é implantado – elas sofrem, com regularidade digna de nota, do mesmo mal: acrescentam ideias novas a um sistema antiquado, tentando rejuvenescê-lo. O ensino polivalente e profissionalizante ensaiado nos anos 70 é exemplar: destinado à formação de mão-de-obra para a indústria em fase de expansão e oferecendo, simultaneamente, alternativas de emprego que independiam do trânsito pelos bancos universitários, parecia atender às necessidades de escolarização das camadas populares urbanas, engrossadas, desde a década de 60, em decorrência da imigração motivada pela atração que a cidade exercia, oferecendo melhores oportunidades de emprego, e pela decadência paulatina da economia rural. Porém, nunca deixou de se orientar, e em primeiro lugar, para a preparação dos vestibulandos. Mas estes, concorrendo com os estudantes mais bem preparados por escolas privadas e cursinhos e oriundos das camadas burguesas mais ricas, eram — e continuam sendo — preteridos pelas universidades públicas, que conce-

dem os graus e os títulos valorizados pela sociedade e, portanto, por aqueles que oferecem ocupações e pagam salários.

Foi na área do ensino de Língua Portuguesa que estas contradições se mostraram patentes. Regido aquele ensino, desde sua implementação, pelo objetivo final de domínio do código escrito e da norma culta, pôde ser eficiente enquanto aquele código e aquela norma eram expressão espontânea dos grupos sociais que passavam pela escola. Esses não iam à escola para aprendê-los pela primeira vez, mas para expandi-los e garantir sua supremacia. Por esta razão, nunca deixou de vigorar, no Brasil, uma tradição retórica que teve seus adeptos nos bacharéis ociosos do império e da primeira república, criticados por poucos, como Lima Barreto, mas socialmente valorizados, e que não desapareceu com a liquidação do nosso ancien régime.

Todavia, se as reformas de ensino das últimas décadas não lograram o êxito esperado, nem alteraram de maneira radical este quadro, elas resultam também de uma tentativa de harmonizar a pedagogia tradicional brasileira com o crescimento de uma demanda por educação proveniente das camadas populares. E, se estas invadem a escola, apesar das tentativas por manter seu isolamento, trazem consigo outros valores: uma outra norma, "inculta" por contraposição ao padrão dominante, e uma outra prática, caracterizada pela ênfase nos modelos de expressão oral e gestual.

O propalado rebaixamento do nível de ensino decorre daí: sem acesso a graus superiores de expressão verbal, assim como não tem acesso a patamares mais altos na escala social, os novos grupos que frequentam a escola entram e saem dessa sem mudar seu padrão linguístico — isto é, sem se alçar à plataforma recomendável de manifestação oral e escrita; nem eles obtêm qualquer tipo de reconhecimento para as modalidades de expressão que empregam.

De um lado, amplos setores da população assistem à recusa de legitimidade social para suas formas de manifestação, a não ser quando reduzidas ao exotismo ou à pasteurização, consumíveis através dos

meios de comunicação de massa ou de outras possibilidades de comercialização, tais como artesanato, folclore, etc., o que os despoja de um discurso autêntico, no qual acreditem e se reconheçam. De outro, a escola e as teorias de ensino de língua, que se debatem perante um impasse: ensinar como e o quê? A norma gramatical, a fim de equipar todos os locutores, independentemente de sua procedência social, a um debate de igual para igual com os detentores do poder linguístico, o que é politicamente válido, mas que, ao mesmo tempo, descredencia o discurso do falante popular perante si mesmo? Ou o reconhecimento das variedades populares, urbanas e rurais, e o esforço ao padrão interiorizado pelos diferentes grupos, o que incide num paternalismo protecionista e endossa as segmentações sociais, sem alterá-las? Ou, enfim, uma atitude conciliatória, que acaba se confundindo com a confissão de incapacidade de superar o impasse?

Questões como estas afligem todo aquele que se interroga a respeito do ensino de língua nas escolas de 1º grau. E invadem setores das Universidades e departamentos de letras, empurrando a linguística a se tornar prática e oferecer alternativas de ação. Estas podem ser contraditórias, quando oriundas de posições diferenciadas ou opostas; mas importam sempre, porque evidenciam o debate e retiram as ciências da linguagem de uma apatia que, rotulada de ou confundida com neutralidade e espírito científico, pode não passar de esterilidade. Com efeito, se nem todas as soluções agradam ou são pedagogicamente eficazes, elas resultam de uma fertilidade intelectual recuperada, que não deixará de ser doravante benéfica e estimuladora.

***

O livro Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa, de Luiz Carlos Travaglia, Maria Helena Santos Araújo e Maria Teonila de Faria Alvim Pinto, indica desde o título que participa vi-

vamente deste debate e que deseja propor linhas de ação. Como os autores confessam, os caminhos traçados não pretendem ser definitivos, nem exclusivos. A noção que os acompanha é a de que o método que apresentam deve se acoplar a outros processos pedagógicos, que, reunidos, concedem a necessária competência linguística por parte do usuário da língua portuguesa.

Indicando uma opção metodológica, partem eles, por seu turno, de suas próprias opções teóricas. A primeira delas é pelo estruturalismo como moldura geral, o que é, de antemão, polêmico; a segunda é pela ênfase na introjeção de uma série de regras de construção morfo-semântica e sintática, regras estas descritas pela gramática e que cabe dominar com naturalidade. Porém, para chegar a este domínio, portanto, a esta naturalidade, os autores veem um trajeto possível: o treinamento contínuo, comandado pelo professor.

O estruturalismo, enquanto moldura metodológica, foi uma conquista das ciências humanas, no Brasil, durante os anos 70, sobretudo na sua primeira metade. Neste aspecto, repetiu-se aqui um fenômeno mais geral que atingiu países mais e menos desenvolvidos no Ocidente e no Oriente. Como toda teoria inovadora, sua aceitação foi polêmica, gerando aceitações e recusas passionais e, neste caso, pouco científicas. Mas nem por isso deixou de ser fertilizador, estimulando trabalhos importantes nas áreas da semiótica, linguística e crítica literária. Revelou-se também apto ao ensino de línguas estrangeiras; vale dizer, mostrou-se eficiente para a aprendizagem de uma segunda língua, quando já não acontece de modo espontâneo a automatização de regras e processos ao qual o indivíduo se habitua naturalmente ao interiorizar o código de expressão em vigor no meio em que vive.

É sintomático que Luiz Carlos Travaglia, Maria Helena Santos Araújo e Maria Teonila de Faria Alvim Pinto recorram então às conquistas do método estrutural quando aplicado ao ensino de uma segunda língua, ao desejarem promover a aprendizagem do

padrão culto da língua portuguesa. Revelam, em primeiro lugar, que, diante do impasse formulado antes, tomam posição clara e segura em prol da transmissão da norma gramatical, conforme enfatizam em vários momentos do livro, mas tratam de evitar o emprego em sala de aula da terminologia (a metalinguagem, segundo a qualifica João Wanderley Geraldi, em ensaio em que o autor posiciona-se de maneira diferente perante temas similares), por considerá-la desinteressante para o aluno e inadequada em termos pedagógicos. Em segundo lugar, denunciam que este código culto impõe-se à criança como se fosse uma segunda língua, mas que aquela deve dominar com fluência enquanto condição de ingressar na sociedade.

Esta segunda conclusão perpassa Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa, e detém grande importância, porque indica ao professor de Comunicação e Expressão as dificuldades com que terá de lidar e que precisará reconhecer, sob pena de não poder estabelecer um canal para o diálogo com os alunos. Nesta medida, teoria e prática – no caso, método e proposta de ação – encontram uma unidade, manifestando a coerência da obra.

Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa é um livro ambicioso, enfrentando cara a cara os problemas que atravessam o ensino de língua nacional. Procura oferecer alternativas para o professor com o respaldo teórico e metodológico no qual acredita. Por esta sintonia interna e pela resposta que dá a questões que afetam a sociedade e a educação brasileira, merece a leitura atenta e o debate que suscita.

Nota prévia à 1ª edição

Este livro nasceu do trabalho desenvolvido pelos autores dentro da Diretoria de Ensino de 1º e 2º Graus da Universidade Federal de Uberlândia, no processo de execução de uma das metas do Projeto de Integração da Universidade com o 1º Grau, para 1982, tendo o apoio do MEC/SESU. Essa meta buscava atender professores de 1ª a 4ª séries em seu trabalho no que respeita à utilização do método estrutural para o ensino de língua materna. A necessidade de discutir tal utilização, bem como a ausência de material organizado e mais completo sobre o assunto que subsidiasse o trabalho daqueles professores, foi sentida e apontada pelos mesmos. Esses fatos foram as razões que, em princípio, motivaram os autores a elaborarem a presente obra, que busca esclarecer não só em que se constitui o método estrutural e suas bases, mas também como utilizá-lo no ensino de língua materna e mostrar sua eficiência e limitação neste campo.

Os autores agradecem a todos que, com sua colaboração e incentivo, tornaram esta obra possível, particularmente à então Diretora de Ensino de 1º e 2º Graus da Universidade Federal de Uberlândia, professora Creusa Resende Martins Costa.

ABREVIATURAS

A	=	aluno
P	=	professor
NGB	=	Nomenclatura Gramatical Brasileira
O	=	oração
SAdv	=	sintagma adverbial
SN	=	sintagma nominal
SV	=	sintagma verbal
prep	=	preposição
V	=	verbo
fut.	=	futuro
pres.	=	presente
pret.	=	pretérito
vs	=	versus

SÍMBOLOS

→	reescreve
<	menos complexa que
/	oposição
[ ]	traço semântico

1 – Introdução

Neste trabalho, a preocupação é apresentar o método estrutural de ensino de língua, com seus tipos específicos de exercícios, aplicado basicamente ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como primeira língua, visando orientar os professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa em todos os níveis. Após o estabelecimento por Travaglia (1996) de quatro tipos de atividades para o ensino de gramática, ficou claro que os chamados exercícios estruturais se encaixam no que foi chamado pelo autor de atividade de "gramática de uso". Isto não invalida esse tipo de atividade, mas deixa mais claro o seu papel na busca pelo domínio cada vez mais amplo da língua.

Mas o que é o **método estrutural?** Normalmente o método estrutural é definido em contraste com o que se tinha convencionado chamar de métodos tradicionais de ensino de línguas.

O **método tradicional** era visto como desvinculado de uma base linguística, pedagógica e psicológica, trabalhando a língua de maneira fragmentária, ou seja, apresentando palavras e expressões fora de contexto (linguístico e/ou situacional). Além disso, enfoca a língua analiticamente, o que dificulta uma visão global da mesma pelo aluno e tende ao ensino de formas e estruturas que se afastam sensivelmente do uso corrente. Isso significa que, nas primeiras séries escolares, o aluno, mesmo motivado, vê-se submetido, pelo uso desse método, a um número de formas gramaticais e a um vocabulário que não levam em conta critérios de necessidade e urgência, isto é, o estudante não tem ainda à sua disposição, em termos de linguagem oral, reflexos fundamentais de estruturação e

pronúncia que lhe sirvam de base para aquisição dos recursos da língua (inclusive estruturas) que lhe são apresentados em sala de aula. O método tradicional esquece, assim, dois princípios básicos para o ensino-aprendizagem de uma língua materna: a) ter como ponto de partida o conhecimento da língua oral que o aluno já domina e b) ter em mente o princípio de que, numa estrutura linguística, os elementos nunca vêm isolados – tudo participa de tudo. Mais do que "numa estrutura linguística", diríamos hoje também, em um texto e sua composição para funcionamento na interação comunicativa.

O método estrutural, buscando fundamentos na Linguística, na Psicologia e na Pedagogia, trabalha a língua atendendo aos dois princípios acima referidos, embora por causa do desenvolvimento da Linguística até então não insira as estruturas do ponto de vista de seu funcionamento no texto para a interação comunicativa. O que, todavia, não o invalida, pois isto pode ser feito por meio de outros tipos de atividades, como as que Travaglia (1996, p.109) denomina de atividades de "gramática reflexiva" e "gramática normativa". A Linguística permite descrever a natureza e funcionamento da língua, como também, com base em análise científica da mesma, preparar o material a ser trabalhado em sala de aula. A Psicologia orienta sobre os mecanismos de aprendizagem, ajudando a desmontá-los para saber o que será mais ou menos eficiente em cada etapa do processo. A Pedagogia ajuda a apresentar com clareza os objetivos a atingir e estabelece critérios de seleção, dosagem e gradação das estruturas e formas da língua a serem ensinadas e ainda técnicas e procedimentos a empregar. Os critérios de eficácia são também determinados por ela em estreita relação com a Psicologia e a Linguística. As bases fornecidas por essas ciências estão melhor detalhadas no capítulo seguinte.

O método estrutural é um método direto, pois leva o aluno a utilizar o léxico e as estruturas da língua diretamente sem passar por uma fragmentação analítica da mesma, ou seja, sem a prévia inter-

venção de regras gramaticais que, no método tradicional, eram o objetivo primeiro e que só penosamente conduzem o aluno a uma visão do todo da língua, se esta chega a ocorrer. Em outras palavras, o método estrutural dá ao aluno o uso, não esquecendo o funcionamento do todo. A reflexão gramatical só intervém a posteriori, se necessária por alguma razão. É, pois, um método global, não só no sentido de que apresenta os vocábulos dentro do enunciado, mas também à medida que apresenta o enunciado em sua totalidade estrutural e dentro de uma situação. Assim, pretende levar o aluno ao manejo automático dos recursos da língua dentro da situação de interação que lhes dá significação e valor, buscando fazer com que o aluno tenha à sua disposição para uso imediato e rápido, quando necessário. Portanto o objetivo primeiro do método estrutural é automatizar o uso dos recursos da língua, para que o aluno possa produzir, com a rapidez necessária, textos adequados, apropriados à situação de interação em que se encontra, inclusive em termos de variedade linguística (dialetos, modalidades e registros).

É preciso lembrar que os **recursos da língua** a que nos referimos são basicamente os seguintes:

a) todas as suas **unidades**, no plano fonético-fonológico (sons, fonemas, sílabas); morfológico (morfemas: sufixos, prefixos, flexões – mudanças de forma para indicar categorias gramaticais – raízes ou radicais); lexical (palavras); sintático (sintagmas, orações, frases, períodos simples ou compostos); semântico (semas=traços de significado de uma palavra, campos semânticos); pragmático (atos de fala); textual (os textos e seus diferentes gêneros);

b) todas as formas de **construção** (ordem direta ou inversa, a ordem em geral, coordenação, subordinação, repetição, concordâncias nominais e verbais e entre elementos da sequência linguística como da conjunção embora com o subjuntivo, regências nominais e verbais, etc.);

c) as **categorias gramaticais**: gênero, número, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto;
d) **recursos suprasegmentais** tais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo;
e) outros.

Para atingir o objetivo de automatizar o uso dos recursos da língua, o método estrutural desenvolveu tipos especiais de exercícios chamados exercícios estruturais. Estes são bem mais sistemáticos que os tradicionais e servem tanto à apresentação, quanto à fixação de elementos diversos da língua (que pelo método tradicional seriam ensinados por meio de regras) e são utilizáveis também na verificação da aprendizagem e no reemprego de elementos da gramática da língua. Os exercícios estruturais não levam o aluno a uma abordagem analítica da língua, mas a saber utilizar seus recursos adequada e automaticamente em cada situação; todavia baseiam-se numa análise prévia feita pelo professor que, só assim, pode montar exercícios com uma base científico-linguística. Dessa forma, o valor do exercício estrutural depende diretamente da análise científica que lhe subjaz. O conhecimento teórico da língua é, portanto, necessário ao professor para que ele mesmo possa preparar um bom material pedagógico que seja adaptado ao seu aluno e às condições de ensino que possui. Esse conhecimento teórico, que por muito tempo constituiu essencialmente o objetivo do que sempre se chamou de ensino de gramática, satisfaz a razão, mas atinge mal sua finalidade: "fazer conhecer e UTILIZAR pelo estudante os mecanismos necessários à EXPRESSÃO"[1].

Tudo isso não significa que o aluno jamais deva abordar a língua de maneira teórica, mas deve fazê-lo apenas na medida do necessário para utilizá-la não de maneira puramente mecânica, sem

[1] Réquedat (1980, p. 10).

qualquer intervenção da análise explícita da língua. Os dois extremos (gramatiquice pura ou automatismo puro) são igualmente perniciosos para uma perfeita utilização da língua como instrumento básico da comunicação humana. Além do mais, nos exercícios estruturais, a preocupação sempre constante com a gradação e o contexto leva, passo a passo, o aluno ao domínio seguro do idioma, como também, num momento de aprendizagem mais avançado, dar-lhe-á aptidão de aplicar, na criação de seu próprio texto, as estruturas apreendidas.

Assim, o método desenvolve um processo que começa numa simples repetição e alcança um nível em que o aluno por si mesmo cria sequências linguísticas das mais simples às mais complexas, tanto na língua oral quanto na língua escrita. Torna-se, também, um leitor mais competente, que percebe melhor os efeitos de sentido dos enunciados cuja compreensão busca. Acreditamos que esse método somente quando mal aplicado ou mal compreendido pode impedir a livre criação que, na língua, não é gratuita, mas resultante de um trabalho persistente e sistemático na sala de aula. Os alunos só se tornarão mais capazes e criativos à medida que forem direcionados para isso dentro do método.

É preciso complementar que o método estrutural foi desenvolvido para aplicação a línguas estrangeiras, não significando, contudo, que sua eficiência não seja reconhecida, e muito, no ensino da língua materna[2]. O método visa, num primeiro momento, à língua oral, mas trabalha também com os recursos da língua escrita e pode inclusive ser utilizado para a exploração de textos literários.

Todos os aspectos tratados nesta apresentação serão desenvolvidos e aprofundados no corpo deste trabalho.

---

[2] "Até o momento os exercícios estruturais referem-se ao aprendizado das línguas estrangeiras, mas parece-nos urgente introduzi-los no ensino das línguas maternas" (Genouvrier e Peytard, l974, p. 225).

2 – Bases do método

2.1 – Bases linguísticas

2.1.1 – O método estrutural

Os exercícios estruturais têm suas bases no Estruturalismo e representam uma de suas principais contribuições ao ensino da língua. A partir da segunda metade do século XX, linguistas, psicólogos e pedagogos, seguindo a linha estruturalista, uniram-se e desenvolveram a técnica dos exercícios estruturais, beneficiando dessa forma a pedagogia das línguas. Na construção deste método, o Estruturalismo, como corrente linguística, se preocupou muito mais com o **como** ensinar línguas do que com a descrição e a natureza das mesmas, isto é, os linguistas, após estudo de um vocabulário de maior frequência e de estruturas mais básicas da língua, voltaram-se para a pedagogia de elaboração e de utilização dos exercícios estruturais em sala de aula.

Seria necessário lembrar que a Linguística Estrutural defende a tese de que o indivíduo aprende, por condicionamento, a língua do ambiente em que vive. Nesse aspecto, o aprendizado de uma língua se faz pelo processo estímulo-resposta, isto é, pela necessidade de utilizar a língua em uma determinada situação, através da repetição constante de atos de fala. Isso significa que o processo mental para a aprendizagem que serve ao método estrutural é a **indução**, ou seja, a criança ouve as frases e induz, por associação e generalização, as regras de formação das mesmas. Assim, esse método acredita que o condicionamento, que está na sua base, seja a melhor forma de

possibilitar ao indivíduo estruturar e expressar, com eficiência, suas ideias em diferentes situações de comunicação.

Contrária a essa tese surge, depois do Estruturalismo, a teoria Gerativa-Transformacional de Chomsky que, por sua vez, busca apoio nas ideias inatistas de Piaget. Para eles, o indivíduo já nasce com a capacidade de criar uma língua se não houvesse alguma ou de transformar a língua que adquire do meio em que vive. Dessa forma, o indivíduo não é um mero repetidor de estruturas linguísticas aprendidas por condicionamento, mas um criador e transformador da língua adquirida. Por esta teoria, ele é capaz de entender frases nunca antes ouvidas e falar frases nunca antes ditas. Entretanto, estar exposto ao uso de uma língua seria, igualmente, um requisito mínimo necessário à aquisição de qualquer língua, pois a invenção não se faz a partir do nada. Esta teoria propugna a existência do pensamento sem a linguagem e, dessa forma, o nosso conceito de mundo não seria condicionado totalmente pela língua que falamos. Para a teoria de Chomsky, portanto, os seres humanos já nascem dotados de uma capacidade mental qualquer que facilita, e muito, o aprendizado da língua uma vez que a pessoa já nasce com as estruturas linguísticas que apenas serão preenchidas quando a pessoa for exposta a uma língua específica. Para os transformacionalistas, é por essa razão que, apesar de uma criança estar exposta a uma linguagem oral de características bastante complexas e contendo, aparentemente, inúmeras irregularidades, ela **deduz** as regras necessárias para a formação de frases. Isso significa, para os adeptos do transformacionalismo inatista, contrários à corrente do estruturalismo behaviorista, que a aquisição da linguagem não é feita através de **repetições** ou **reforço** por parte dos adultos; a criança constroi **regras** e as testa frente aos adultos.

Seja qual for a teoria a que o professor devote a sua crença, parece-nos que, como professores, temos de concordar que o contato com os recursos da língua é necessário para que um falante dessa

língua venha a utilizá-los, seja por indução e condicionamento, seja por ativação de algo que o falante traz em sua mente ao nascer, seja por meio de outros fatores, cuja existência múltiplas teorias venham propor ou evidenciar. O método estrutural, sem dúvida, permite este contato de maneira ampla e sistemática, e é isto que conta pedagogicamente.

A exposição superficial das teorias do Estruturalismo e do Gerativismo-Transformacional pode dar ao professor a impressão de que, ao ensinar as regras de uma variedade dialetal da língua materna, ele deverá, forçosamente, optar pela teoria que lhe parece, à primeira vista, a mais válida. É preciso atentar, porém, para o fato de que ao professor, enquanto tal, não cabe a tarefa de testar uma ou outra teoria, fazendo valer aquela com que mais simpatiza. Ele deve, sim, lançar mão de técnicas que possibilitem o aprendizado de habilidades linguísticas por seus alunos, desenvolvendo sua competência comunicativa. Acrescente-se, ainda, que nenhum modelo teórico forneceu uma descrição completa ou suficientemente eficaz da língua para subsidiar sozinho o ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, conforme o objetivo do professor em sala de aula ou dependendo da habilidade linguística que se quer desenvolver, poder-se-á utilizar uma ou mais técnicas, sustentadas por modelos linguísticos diversos, antigos ou mais recentes, e também por orientações da gramática normativa, entendida como as regras sociais para o uso adequado das diferentes variedades da língua. Isso faz com que o uso da variedade culta ou padrão não seja a única forma de boa linguagem, porque a boa linguagem é a que permite a consecução de objetivos comunicacionais em uma situação concreta e específica de interação comunicativa, embora permaneça, pela importância sociocultural da variedade culta e padrão, a necessidade de ensinar e aprender essa variedade, até mesmo por razões de permitir o mais fácil acesso à produção cultural de nossa sociedade, registrada nessa variedade de língua.

Em vista do que se expôs, o conhecimento de uma língua deve procurar ser amplo, coerente, de uso automático e de natureza analítica, incidindo a análise sobretudo em como os recursos linguísticos funcionam para produzir os efeitos de sentido que permitem a comunicação (Cf. Travaglia, 1996). Para atingir este conhecimento pode-se usar processos **indutivos** e **dedutivos** e deve-se atender às diferenças entre os vários aspectos da língua. Dessa maneira, estamos aceitando que no ensino/aprendizagem de uma língua muitos fatores podem ser importantes e que nenhuma teoria tem a resposta definitiva para o que acontece quando aprendemos uma língua.-

Parece claro, no ensino de língua materna, que o professor deve ter, antes de mais nada, domínio da língua que ensina, isto é, conhecimento das unidades, categorias, construções e das regras da gramática que regem seu uso, das variações de uso de acordo com as variedades linguísticas e da escolha convencional daquilo que constitui o uso culto. Além disso, para que se possa auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa e consequentemente se expressar e compreender com maior eficiência os textos, é bom que o professor tenha um conhecimento básico do desenvolvimento cognitivo da criança, isto é, do desenvolvimento de sua capacidade de discriminar e compreender o que ouve/lê em seu ambiente e do desenvolvimento da habilidade de produzir enunciados/textos cada vez mais próximos da língua com que se comunica em seu meio. Assim poderá o professor estar atento às dificuldades de expressão de seus alunos e às suas diferenças linguístico-culturais.

Observa-se, ainda, que os exercícios estruturais foram idealizados para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É, porém, proposta deste trabalho orientar o uso dessa técnica para o ensino da língua materna com o intuito de conduzir o aluno a produzir sequências linguísticas adequadas à situação de interação, tanto pelo uso dos recursos adequados à produção do sentido pretendido, quanto pela escolha da variedade linguística mais conveniente à situação.

Pretende-se não um automatismo puro e simples, mas também um certo conhecimento reflexivo a respeito dos recursos linguísticos com que se trabalha no treinamento, visto que não se estará trabalhando com uma língua estrangeira, totalmente desconhecida do aluno, mas com a sua língua materna, cujas estruturas básicas ele já tem internalizadas, através de um dialeto oral que traduz seu contexto sociocultural.

A contribuição do Estruturalismo ao ensino de línguas, por meio do Método Estrutural e seus exercícios, pode ser de muita valia principalmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de produção (falar e escrever). Se dúvidas aparecem sobre a eficiência dessa técnica de ensino-aprendizagem ou é por desconhecimento das razões teóricas que a embasam ou das diversas teorias linguísticas que, em determinadas situações de ensino contribuem, em conjunto, com o processo ensino-aprendizagem. A hipótese é que a contribuição da teoria transformacionalista, por exemplo, está mais diretamente ligada ao ensino das habilidades de ler e ouvir. Por outro lado, não se pode afirmar que, em sala de aula, se deve utilizar apenas uma técnica, qualquer que seja a habilidade desenvolvida. A criatividade e o bom senso do professor, em sala de aula, são fundamentais ao sucesso da aula ministrada. Considere-se, ainda, que qualquer teoria e qualquer técnica serão ineficientes se o professor não tiver os requisitos de conhecimento já especificados acima. Qualquer teoria e técnica de ensino só serão boas quando delas se fizer bom uso.

Importa lembrar que nenhuma pedagogia sobrevive se estiver esvaziada do conhecimento científico da disciplina que se quer ministrar. Portanto, para se tornar eficaz e agradável o ensino da língua materna, é preciso um conhecimento, por parte do professor, dos princípios teóricos oferecidos pela linguística que lhe possibilitem um conhecimento seguro dos recursos e do funcionamento da língua que ensina. O professor, munido desta teoria e respaldado pela

pedagogia e psicologia, estará apto, ao preparar e propor sua aula, a resolver da melhor forma possível os problemas que o ensino da Língua Portuguesa apresenta.

Em última análise, só se justifica o ensino de Português com base numa reflexão sobre as noções oferecidas pela teoria linguística e na análise da situação de interação comunicativa por meio da língua em que todo indivíduo se acha envolvido.

2.1.2. Variação linguística

A língua se define como um sistema de sinais orais ou escritos que os indivíduos de uma sociedade utilizam como instrumento de comunicação, cada um a sua maneira. Enquanto código (conjunto de unidades mínimas de número fixo de níveis diferentes, mais regras combinatórias) a língua seria comum a todos e existiria em função da coletividade. A sua utilização, em qualquer ato de comunicação, é diferente cada vez que se realiza, não só porque as regras combinatórias são utilizadas diferentemente, mas também porque os usuários da língua têm objetivos diferentes e usam estratégias diferentes para atingi-los. Isto permite dizer que a língua não é um código, mas uma forma de interação, de atuar na sociedade. Assim, um indivíduo, ao utilizar a língua, o fará de forma diferente dos demais e, ainda, cada utilização da língua por esse mesmo indivíduo será diferente das demais, mesmo para a consecução de objetivos semelhantes, porque sempre há uma variação qualquer na situação que faz com que o uso de outros recursos seja mais adequado.

Verifica-se, pois, a existência de uma grande variedade de formas de expressão em qualquer língua usada para vários propósitos por um grande número de falantes. O problema da variação remete ao julgamento do que é certo ou errado em linguagem que, por sua vez, é julgamento relativo e dependente do conceito de norma. Norma em linguagem pode ser tratada dentro de duas perspectivas. Tradicionalmente

se considera, dentro da norma, a linguagem que estiver de acordo com os padrões de língua culta que as gramáticas normativas tradicionais preconizam e, numa perspectiva menos tradicional, norma seria o uso comum que vários indivíduos de um mesmo grupo social fazem da língua. No primeiro caso (tradicional) seria contrário à norma a utilização, por exemplo, de frases como as que temos abaixo:

(1) Obedeço suas determinações.
(2) Me dê quinhentas gramas de carne.
(3) Tem muitos alunos na sala.
(4) A festa estava ruim (onde **ruim** é pronunciado com o ditongo [uy]).

Isso porque, de acordo com o aceito na norma culta, em (1) a regência é indevida: o verbo **obedecer** é transitivo indireto e exige a preposição **a**; em (2) a colocação do pronome **me** não atende à exigência de não se iniciar frase com pronome oblíquo átono e o gênero da palavra **grama** (= unidade de medida) é masculino e não feminino como se colocou; em (3) é o uso do verbo **ter** pelo verbo **haver** (impessoal) e em (4) é a pronúncia inadequada da palavra **ruim**. Para a norma no sentido não-tradicional ou linguístico a utilização das frases (1) a (4) acima não apresenta qualquer problema; são apenas anotadas como formas de uso frequente em uma determinada variedade linguística.

A ocorrência de uma variedade específica de língua depende de quatro elementos básicos da comunicação: emissor, recebedor, situação e mensagem, sabendo-se que essa dependência não é precisa nem estanque.

Há três tipos de variedades linguísticas[1]: as **modalidades**, os

[1] A classificação das variedades linguísticas que apresentamos aqui é de Halliday, McIntosh e Strevens e foi retirada de Bowen (BOWEN, J. Donald. A variação de registro e o ensino de inglês. In: SOARES, Magda. Didática de pportuguês. Belo Horizonte: Opus, 1972).

dialetos e os **registros**. As modalidades são as línguas oral e escrita. Os dialetos são variedades que dependem das pessoas que usam a língua, isto é, dos **emissores**. As variedades de registro dependem dos outros três elementos: **recebedor**, **situação** e **mensagem**, ou seja, do uso que se faz da língua. Os **dialetos** podem ser considerados dentro de seis dimensões distintas: regional, social, de idade, sexo, histórico e função, enquanto os registros se classificam em duas dimensões:

a) o grau de formalismo que varia numa escala de cinco graus básicos de acordo com o QUADRO 1 abaixo:

QUADRO 1

Língua oral	Língua escrita
Oratório	Hiper-formal
Formal ou deliberativo	Formal
Coloquial	Semi-formal
Coloquial distenso	Informal
Familiar	Pessoal

No ensino, parece-nos suficiente distinguir entre formal e coloquial e mais ou menos formal.

b) sintonia (status, tecnicidade, cortesia e norma).

Dentro desse leque de variedades linguísticas é que o professor deverá objetivar o ensino da língua, propor-se ao ensino de um dialeto padrão-culto por questões de ordem prática, social, política e econômica, mas não linguística, uma vez que, para a Linguística, todas as variedades são plenamente válidas, por atenderem a um grupo de indivíduos que vive em sociedade e por serem propriamente usadas em determinadas situações. Assim, é preciso aprender quando é

pertinente e adequado usar determinadas variedades.

O conhecimento da diversidade linguística levará o professor a objetivar o ensino da língua, levando em conta essa diversidade e que ensinar a adequação da variedade à situação é que constitui a gramática normativa mais pertinente, pois não cria preconceitos linguísticos desnecessários. O ensino do dialeto padrão-culto, a que a escola precisa dar um relevo especial em decorrência de razões sócio-culturais deverá ser feito observando o distanciamento ou a aproximação desse dialeto com o dialeto que o aluno utiliza. Fica claro que esse maior ou menor distanciamento implicará, necessariamente, uma maior ou menor dificuldade de aprendizagem pelo aluno da variedade culta e padrão. Todavia essa maior dificuldade não significa incompetência ou incapacidade intelectual, significará, sim, que aluno e professor deverão se empenhar mais para que se chegue a utilizar com maior competência o dialeto culto que a sociedade e o sistema educacional elegeram como padrão por razões sócio-político-culturais.

2.1.3. Língua oral e língua escrita

Dentro da diversidade de usos linguísticos, o problema das duas modalidades da língua (oral e escrita) assume uma importância fundamental para o professor de língua. Isso por acreditarmos que grande parte dos problemas da alfabetização e da aprendizagem em geral decorre da não-observância das diferenças existentes entre essas duas variedades da língua. O professor deve estar atento ao fato de que a língua oral será uma referência constante e necessária no aprendizado da língua escrita, pois haverá interferências do registro oral no escrito que devem ser observadas, uma vez que no aprendizado da escrita não há uma transferência pura e simples daquela variedade da língua para esta. A língua oral é, isto sim, uma base em que se fundamenta o ensino da língua escrita.

O professor deve buscar, na Psicologia, apoio para poder conduzir com cautela e segurança o processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se, por exemplo, que a criança deve primeiro aprender a correspondência entre **falar** e **ouvir**, isto é, deve desenvolver sua capacidade de "traduzir" o que ouve por meio de sua própria articulação vocal, pois a capacidade de compreensão precede, cronologicamente, a capacidade de produção no aprendizado da língua. Outro fato digno de observação, por parte do professor, é o de que a criança faz uso das palavras de maneira concreta e as compreende como forma de manipulação do meio, ou seja, para a criança, as palavras e os objetos não se distinguem entre si. Por esta razão, o professor deve ter o cuidado de dosar, nos primeiros anos de escolaridade, o uso de palavras de valor metafórico e abstrato, mais frequente na linguagem do adulto que no discurso da criança, e ajudar a criança a entender progressivamente a língua não diretamente referencial. Evitar-se-iam, assim, distorções na comunicação que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Aos poucos é que a criança perceberá que nem sempre as palavras têm um referente imediato e concreto, tomando consciência também do seu caráter abstrato, contextual e polissêmico. É fato notório crianças de até cinco anos, mais ou menos, tratarem de **vovô** e **vovó** qualquer pessoa mais idosa, de cabelos brancos, e, de titio(a) as pessoas de idade mais ou menos equivalente à de seus pais. Uma piada corrente traduz o estágio acima referido, pois evidencia que nele a criança não é capaz de perceber a adequação contextual, situacional do emprego do recurso linguístico:

> Uma criança que almoçava com seu pai na presença de estranhos ao terminar seu almoço disse que estava muito **cheia**. O pai interveio imediatamente e corrigiu-a afirmando que se deveria dizer **satisfeita** e não **cheia**. Passado aquele momento, já na rua, a mesma criança, ao ver um ônibus apinhado de gente, virou para o pai: "Olha como aquele ônibus está **satisfeito!**"

Uma das formas para ajudar a evitar tais incompreensões e desenvolver mais plenamente na criança essa consciência do caráter virtual, dinâmico, contextual da língua é por meio de um trabalho constante, progressivo e seguro dos fatos linguísticos que só o professor de língua tem competência para viabilizar.

A aprendizagem da língua escrita não possui um caráter espontâneo como a aprendizagem da língua oral. A aquisição das habilidades linguísticas de **ler** e **escrever** se realiza geralmente na escola. Há que se utilizar de uma técnica especial para se ensinar a representação gráfica dos vários aspectos linguísticos, em primeiro plano os **fonológicos**. A aprendizagem se fará lentamente, principalmente porque nosso sistema ortográfico se distancia do sistema fonológico da língua. Em outras línguas, como o espanhol, por exemplo, essa dificuldade não é tão marcante, visto haver uma correspondência mais estreita entre fonemas/sons e grafemas/grafias, letras. Para exemplificar, na nossa língua o fonema /u/ poderá ser transcrito de várias formas, com **u** em **mau**, com **l** em **mal**, com o em **mão**, com **Ø** em **contaram**. O caráter natural da língua oral imprime-lhe um dinamismo espacial e temporal que a torna afeta a transformações circunstanciais, enquanto na escrita, pelo seu caráter convencional, muito raramente se estabelecem tais modificações. Evidentemente as diferenças entre modalidade oral e escrita não se limita apenas à questão da relação entre fonemas e grafemas. Por exemplo, tudo o que na língua oral se exprime por entonação, altura de voz, terá na língua escrita de ser expresso por outros recursos da língua, como o léxico. Assim, um enunciado pronunciado em tom alto e com uma entonação que revela que o falante estava nervoso, na língua escrita terá de aparecer mais ou menos assim: "Antônio gritou nervoso: Por que você não trouxe o meu livro!"

Dessa forma, o aprendizado efetivo da escrita é o resultado de um processo de treinamento constante e demorado de associação entre fonemas e grafemas que, por sua vez, depende de habilidade

de percepção visual, de domínio motor e de discriminação auditiva. Após essa primeira fase da alfabetização, outras habilidades devem ser desenvolvidas:

> 1) pela leitura, em ordem cronológica, habilidade de compreensão do significado literal de um texto, habilidade de interpretação das ideias do autor e, finalmente, de apreensão de particularidades estilísticas;
>
> 2) na escrita é preciso atenção a duas vertentes de habilidades:
>
> a) por meio do conhecimento de diferenças entre as modalidades oral e escrita, desenvolver a habilidade de dizer "o mesmo" usando recursos próprios da língua escrita. Estamos falando da habilidade de usar recursos tais como o que aparece no exemplo que demos de passar da expressão por entonação para a expressão por meio lexicais. Também é o caso de ter que explicitar na escrita elementos da situação imediata de comunicação que não precisa ser feita no oral, em que se tem inclusive o uso maior de dêiticos. Ou ainda a substituição de construções mais próprias do oral por correspondentes mais próprias do escrito. No escrito, por exemplo, dificilmente se tem o uso de marcadores conversacionais do tipo "né?" "sabe?" "olha", "hum, hum", etc. (Então você pode pagar com o cartão, né?);
> b) desenvolver habilidades de traduzir do estilo do autor para o estilo do leitor, de resumir e, por fim, tornar o aluno capaz de criar, por meio da escolha entre as diversas possibilidades de expressão da língua, seu próprio estilo.

Gomes de Matos (1978), ao apresentar sua hipótese sobre o ensino da língua escrita, sustenta que compete à escola orientar o usuário do Português na aplicação de recursos linguísticos para que ele possa atingir "uma maturidade redacional, que é, na realidade,

mais complexa, mais desafiadora, mais envolvente, mais variada que a correspondente maturidade oral".

Segundo o mesmo linguista, para se chegar a essa maturidade redacional, o professor deve, por meio do trabalho com exercícios, possibilitar ao usuário a aquisição de um repertório de recursos linguísticos variado, flexível e adaptável aos receptores e aos contextos sócio-comunicativos, evidenciando um conhecimento eficaz dos princípios de polissemia, de homonímia, de sinonímia, de variação sócio-linguística dos usos do português escrito. Esse treinamento também evidenciaria a capacidade de usar orações e períodos mais extensos, especialmente orações de encaixamento. O usuário demonstraria, por outro lado, saber optar entre alternativas sintáticas para evitar a monotonia redacional. Finalmente, o usuário competente seria capaz de evitar o exagero (a hipérbole), seria conciso para facilitar o processamento da mensagem e pressupor apenas aquilo que pode, efetivamente, ser pressuposto por parte do leitor. Assim, o autocontrole redacional pressupõe conhecimento explícito de recursos e processos linguísticos e do valor comunicativo dos mesmos, ou seja, das instruções e pistas de sentido que cada recurso representa e dos efeitos de sentido que pode sustentar no texto. O autocontrole implicaria, também, a liberdade de escolha do tema e sua adequação ao receptor.

Quanto ao ensino da leitura, pode-se buscar em Malmstrom (1977) dados que orientam sobre essa habilidade. Primeiramente, ela fala a respeito das duas correntes psicolinguísticas que, como já foi dito, estão, atualmente, na base do ensino de línguas: comportamental-estruturalista e a cognitiva-transformacionalista. A primeira sustenta que a aprendizagem se faz pela formação de hábitos e esses hábitos são formados pelo reforço de um estímulo, tornando como relevantes e motivadores os aspectos habituais de leitura. A segunda corrente, por sua vez, ensina que a aprendizagem é aquisição de conhecimento, não simplesmente formação de hábitos. Nesse sentido, a aquisição de conhecimento não pode ser

percebida fisicamente, porque envolve percepção e organização de informação pelo cérebro humano. Para a psicologia cognitiva, tanto ler como ouvir são habilidades de adivinhação e não há regras suficientemente simples e precisas que possam, de fato, ajudar qualquer pessoa a aprender a ler.

Em seguida, Malmstrom aconselha o professor de língua a encorajar inteligentemente o leitor sem penalizá-lo, caso este não articule com perfeição certas palavras, visto que um leitor competente lê significados, não palavras. O professor deve conter-se e deixar que o próprio contexto forneça a este leitor o "feedback" necessário, fazendo com que este ajude a si mesmo a desenvolver-se. Não se deve, ainda, rotular, nos primeiros anos escolares, o aluno como um leitor-problema, pois a dificuldade de leitura pode estar no professor e/ou no sistema e/ou no próprio material de leitura que o professor fornece ao aluno.

Em última análise, as habilidades da escrita parecem ser irrelevantes para ensinar a ler. A leitura pode ajudar a escrita, mas o contrário parece não ser o que acontece.

Finalmente, pode-se concluir que o professor poderá ajudar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de seu aluno: a) ao dar-lhe condições de identificar na escrita o conhecimento que este tem do seu mundo e que se acha expresso na sua língua oral; b) ao trabalhar, em exercícios, os recursos da língua, permitindo o reconhecimento dos mesmos e favorecendo o processo de utilização ativa desses recursos. Toda essa ajuda, entretanto, em prol do ensino e do aluno só será possível à medida que o professor puder realmente dedicar grande parte do seu tempo ao estudo, ao planejamento e execução de suas aulas, o que configura uma questão de política educacional.

2.1.4. Conceito de estrutura

O conceito de estrutura é importante para o método estrutural. A língua, por ser um sistema, possui seus elementos estruturados como

em um quadro, estabelecendo entre si relações e se definindo pela totalidade de relações que mantém com os demais elementos do sistema. A gramática da língua deve preocupar-se, justamente, em descrever e revelar as relações que se estabelecem entre os elementos do sistema linguístico nos seus diversos planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual).

A maneira como se organizam os elementos dentro do sistema vem a ser o objetivo da linguística estrutural e o treinamento dessas estruturas o objetivo primeiro dos exercícios estruturais. Assim, um exercício torna-se fenômeno dinâmico ao manipular ordenadamente esses elementos, observando seu papel e o lugar que ocupam dentro da estrutura maior do sistema linguístico. Em termos práticos, os exercícios estruturais repousam nos fenômenos linguísticos de **oposição** e **similaridade**. Este último permitindo exercícios de **substituição**, onde os elementos substituídos conservam a mesma posição e a mesma função na estrutura frasal. Por exemplo, na oração

(a) **A menina** furou a bola.

o sujeito a **menina** poderia ser substituído por **ela, elas, você, nós, Maria, Maria e José** e outros elementos, sem haver mudança da função de sujeito nem de sua posição topicalizada.

Por sua vez, a **oposição** estrutural nos sugere exercícios de **transformação**, onde se operam elementos gramaticais de valores diferentes, isto é, dada uma frase como modelo, o aluno faz o exercício estabelecendo uma mudança gramatical, conforme se observa nas frases a e b, processando nesta última a transformação:

(a) O aluno estudioso passa de ano.
(b) O aluno que estuda passa de ano.
(o **adjetivo** transforma-se em **oração adjetiva**)

(a) O menino pescou o peixe cinza.
(b) O peixe cinza foi pescado pelo menino.
(voz **ativa** transforma-se em **passiva**)

Os vários tipos de exercícios estruturais serão tratados detalhadamente no capítulo 3. Observar-se-á, então, com cuidado, sua atuação no treinamento de estruturas nos diversos planos e níveis da língua.

2.1.5. Análise da língua

A língua, vista como código abstrato, coletivo e virtual, se define como um sistema de unidades dos planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual) mais regras combinatórias, chamadas de relações paradigmáticas e sintagmáticas. A utilização do código linguístico é sempre diferente cada vez que se realiza porque as regras combinatórias (processo de seleção e combinação dos elementos) são utilizadas diferentemente. O código se caracteriza, portanto, por suas unidades (elementos) e regras combinatórias. Esta variação no uso acontece porque a escolha de recursos da língua (unidades, construções, categorias, recursos suprasegmentais e outros) é influenciada/conduzida por razões diversas, tais como quem diz o que para quem, com que objetivo, em que lugar e momento, quais as crenças dos interlocutores (reais ou presumidas) e quais as relações entre os interlocutores, entre outros fatores.

2.5.1.1. O plano fonológico

No nível fonológico, tem-se as unidades chamadas fonemas cuja representação na escrita é a letra (grafema). Os fonemas são as consoantes, as vogais e as semivogais de uma língua. Os fonemas,

quando sons articulados, são uma substância sonora; quando letras, são uma substância visual.

Com relação aos exercícios estruturais, pode-se trabalhar neste nível, corrigindo problemas de articulação ou treinando frases de diferentes entonações. No primeiro caso, pode-se propor, por exemplo, o treinamento do gerúndio e outras palavras costumeiramente articuladas de forma não aceita pela norma culta, se o objetivo for mostrar como é o recurso na língua culta.

Exemplos:

falano	→	falando
cumeno	→	comendo
ouvino	→	ouvindo
tamém	→	também
tava	→	estava
nois	→	nós
conzinha	→	cozinha
cunois	→	conosco
oceis	→	vocês
cumé	→	como é
falemu	→	falamos
murciça	→	maciça
teia	→	telha
corgo	→	córrego

O professor terá oportunidade de verificar em sala de aula, em contato com seus alunos, todo um elenco de palavras a serem trabalhadas, tomando sempre o cuidado de contextualizar a palavra-problema dentro de uma frase e esta, por sua vez, dentro de uma situação vivenciada pelo aluno.

Quanto à entonação, poder-se-á treinar frases afirmativas, interrogativas e exclamativas com diferentes curvas tonais, onde

cada modulação imprimiria à frase um sentimento diverso. Por exemplo, na frase

(a) Você não fez o exercício.

conforme a entonação, pode-se exprimir dúvida, incriminação, surpresa, raiva, etc. Os exercícios que visem apenas a esse nível devem ser orais e ter lugar nas primeiras séries do Ensino Fundamental, uma vez que a criança ao chegar à escola já domina oralmente as estruturas mais básicas de sua língua materna. Necessita, apenas, de orientações que visem, por exemplo, levar à habilidade de uso de uma linguagem culta diferente da que usa oralmente ou, então, para mostrar ao aluno as várias possibilidades da língua oral, quando da observação de uma frase, que pode ter interpretações as mais diversas possíveis, dependendo da entonação que se lhe der.

2.1.5.2. Os planos morfológico e semântico

No nível morfológico, uma vez que a forma não pode vir divorciada do significado, tem-se os morfemas que são as menores unidades de significado de uma língua. Os morfemas podem ser de dois tipos: lexicais e gramaticais.

Os **morfemas lexicais** são usados para denominar coisas ou situações com as quais o homem entra em contato quando se situa no mundo, ou seja, elementos do mundo biofísicopsicossocial - o conjunto de morfemas lexicais forma o léxico. Assim, palavras como **casa, ferro, vírus, peixe, luz, fogo, amar, ciúme, ódio, gosto, bem, belo, felizmente**, das classes do nome (substantivo e adjetivo), do verbo e do advérbio, carregam no seu radical a noção do mundo biofísicopsicossocial que cerca o homem, por isso é que se diz que os morfemas lexicais têm sentido extra-linguístico. **Os gramaticais** são os que determinam as noções de gênero, número, pessoa, tem-

po, voz, aspecto, bem como os afixos formadores de novas palavras e ainda vocábulos que estabelecem noções puramente gramaticais, como é o caso dos artigos, conectivos (preposições, conjunções, etc.) e pronomes. Por isso é que se diz que os morfemas gramaticais têm uma significação interna à língua.

Tendo em vista este plano, exercícios estruturais de diferentes tipos podem ser elaborados visando: a) à substituição de morfemas gramaticais de valor idêntico; b) à oposição de morfemas gramaticais; c) à observância e trabalho com recursos lexicais que expressem sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, como também no que se refere à formação de palavras, constituindo famílias etimológicas, ou à formação de campos semânticos que levem à percepção da estruturação do conhecimento do mundo.

É preciso insistir num ponto: essas noções só serão apreendidas pelo aluno se contextualizadas em frases ou em textos que se relacionem com seu universo cognitivo. Será inútil pretender treinar palavras ou expressões isoladas. Qualquer que seja o objetivo do professor, uma listagem de palavras, além de não possibilitar o desenvolvimento de qualquer habilidade linguística, terá os efeitos da monotonia e da aridez, além de confundir o aluno naquilo que já é de seu conhecimento.

O plano semântico, que tem unidades como semas (um traço de significado) e outras, vai aparecer sempre conjugado aos morfemas, palavras, frases e textos. Ele não aparece isolado desses elementos. Por isto é sempre importante discutir com os alunos o sentido do que se diz e se há diferença entre uma e outra forma de dizer, o que já se torna uma atividade de gramática reflexiva no sentido proposto por Travaglia (1996). Um exemplo disso seria, em um exercício estrutural em que se mostra para o aluno a possibilidade de alternância entre os sufixos – OSO e – ENTO, indicando quantidade, como em (a) e (b) abaixo, discutir com ele que há uma diferença, embora haja uma significação comum: – OSO indica quantidade de um modo neutro, enquanto – ENTO sempre coloca a quantidade como algo visto de

modo negativo. Assim, terreno arenoso é o que tem areia em uma proporção significativa, mas com "terreno areento", além de se dizer que tem areia em uma proporção significativa, se diz também que isto é visto como algo negativo.

(a) Este terreno é arenoso.
(b) Este terreno é areento.

2.1.5.3. O plano sintático

No plano sintático, tem-se o eixo das combinações entre as categorias de uma língua, onde se estabelecem as relações entre os sintagmas: sintagma nominal (SN), sintagma verbal (SV), sintagma adverbial (SAdv), sintagma preposicionado (SPrep.) e sintagma oracional (O). Para a teoria gerativa-transformacional as estruturas sintáticas são vazias no código; no momento da fala é que são preenchidas dentro das variações permitidas pelas regras combinatórias com um significado específico.

Quando se trabalha com sintaxe em exercícios estruturais, está se trabalhando simultaneamente com outros planos. No momento em que se produz uma frase, há a escolha (seleção) dos fonemas e morfemas, tanto lexicais quanto gramaticais, e a combinação (sintaxe) desses elementos que expressam a ideia (semântica) pretendida no ato de fala. Para exemplificar, pode-se tomar da língua a seguinte estrutura abstrata:

(a) SN + SV (V + SAdv + SN)

Ao selecionar (eixo paradigmático) os fonemas que compõem os morfemas que, por sua vez, constituem os sintagmas, estar-se-á preenchendo a estrutura (a) com uma dentre as muitas variações permitidas pelas regras combinatórias, podendo ficar, portanto, dessa forma:

(1) Maria Luíza formulava atentamente o exercício.

A leitura dessa estrutura obedece à sequência dos sintagmas:

SN → Maria Luíza
SV → formulava (V) + atentamente (SAdv) + o exercício (SN)

Numa frase como esta, o professor pode, através de exercícios estruturais, treinar possibilidades de emprego do advérbio, emprego de tempo e modos verbais, pessoas gramaticais, concordância verbal etc. Além disso, pode mostrar o caráter produtivo que a sintaxe possui, partindo de frases simples até chegar a frases tão complexas quanto permitirem as regras combinatórias e a memória do falante-ouvinte. Como exemplo, a partir da frase (1) poder-se-ia formar as frases (2), (3) e (4) abaixo.

(2) Maria Luíza, que formulava atentamente o exercício, abandonou de repente a tarefa.
(3) Maria Luíza formulava atentamente o exercício que seria aplicado a seus alunos no dia seguinte.
(4) Maria Luíza formulava atentamente o exercício quando foi interrompida pelo ruído de uma bomba.

Como se pode perceber, quando se trata de sintaxe, está se tratando de construções e da relação entre seus elementos. Qualquer plano linguístico com que o professor vá trabalhar, dentro da prática dos exercícios estruturais, estará trabalhando igualmente com sintaxe, visto que os elementos linguísticos treinados estarão ligados a outros numa determinada construção. Daí a importância que esse nível assume e a preocupação que se deve ter com ele na elaboração de exercícios estruturais e, naturalmente, na sua aplicação.

2.1.5.4. O plano pragmático

O plano pragmático refere-se ao uso que os falantes fazem da língua em determinada situação. Portanto, da relação dos recursos da língua com o uso que se faz deles em uma dada situação. Tem a ver com o que a teoria linguística denomina de atos de fala. Um ato de fala é a ação que alguém faz ao dizer algo. Por exemplo: afirmar, convidar, ameaçar, jurar, batizar, casar, pedir etc., que são chamadas de "força ilocucionária" do ato de fala. Veja os exemplos abaixo.

Hoje está muito quente. (afirmação)
Eu os declaro marido e mulher. (dito pelo juiz ou padre: casar)
Eu juro que não peguei seu livro. (jurar)
Você pode me emprestar seu livro. (pedir)

Às vezes com um ato de fala, na verdade fazemos outro. Assim, por exemplo, se alguém diz a frase (e) abaixo para um estranho no meio da rua, certamente o estranho não vai entender que quem disse (e) está querendo saber se ele tem um relógio, mas que o outro está querendo saber as horas. Por isto responderá quantas horas são e não dizendo "Tenho". Uma pessoa, em uma sala muito quente, pode dizer (f) abaixo (uma afirmação) como uma forma de pedir para que abram a janela ou liguem o ar condicionado.

(e) Você tem horas?
(f) Está muito quente aqui.

Qualquer consideração dos efeitos da situação e dos usuários no sentido de uma sequência linguística se relaciona com o plano pragmático.

2.1.6. Conceito de gramática

A gramática de uma língua, conforme pretende a Linguística, é o sistema de regras que especifica a relação associativa entre uma forma fonética ideal e uma interpretação semântica, ou seja, a atribuição de um sentido. É preciso considerar, entretanto, que o termo **gramática** é usado de forma ambígua. Pode-se usar o termo gramática pelo menos dentro de três concepções básicas:

a) o conhecimento que o falante-ouvinte tem da língua, ou seja, o conjunto de unidades, de regras, de princípios por ele interiorizados e que determinam conexões entre som e sentido. É a chamada **gramática internalizada**, o próprio **mecanismo da língua**;
b) a teoria construída pelo linguista como hipótese descritiva a partir da gramática de sua língua que os usuários da língua têm internalizada. É a **gramática descritiva**;
c) há, também, a **gramática normativa**, um conceito tradicional de gramática, muito usado nas escolas. Nessa concepção, a gramática é um livro em que se encontram regras do que e de como se deve ou não dizer, ao lado de uma análise de certas estruturas sintáticas de uma língua, e uma classificação de suas formas morfológicas e léxicas (isso é, na verdade, uma parte descritiva da norma culta da língua). Críticas severas aparecem a essa gramática uma vez que ela traz, na consideração dos elementos linguísticos, uma multiplicidade de critérios, pecando, ainda, pela falta de objetividade de análise, por apresentar juízos de valor e por trazer, como exemplos de boa linguagem, autores portugueses do século XIX ou, na melhor das hipóteses, autores brasileiros do começo do século XX.

Não obstante tantas críticas, é fato que a gramática tradicional de natureza normativa contribuiu muito para o ensino da Língua Portuguesa, num momento em que não se tinha ao alcance outra fonte de pesquisa. Ainda hoje é

utilizada pelos professores, uma vez que, embora a Linguística tenha progredido significativamente na descrição do Português, esses estudos, numa frequência maior do que o desejável, não chegam às mãos da maioria dos professores.

Para Melo (1972), cabe à gramática registrar honestamente os fenômenos, classificando e sistematizando os fatos que coincidem com a descrição do uso linguístico culto. Esses fatos passam a ser, então, uma norma, daí o termo gramática normativa. Para o mesmo gramático, só se organiza a gramática do uso culto, pois qualquer falante já domina a gramática da variedade que lhe foi transmitida pelos pais. Atualmente o pensamento é que a escola irá ensinar ao indivíduo a gramática do uso culto, mas não só, pois é preciso levar em conta questões de adequação no uso das variedades da língua.

É preciso frisar que o professor deve estar atento também às mudanças da língua e não pretender utilizar uma norma que não mais represente a realidade do uso atual e corrente, seja ele culto ou não. Finalmente, é preciso considerar que a escolha de uma variedade da língua como língua padrão-culta para se ensinar nas escolas atende razões de ordem mais prática e menos científica. O importante é que o professor tenha uma visão ampla dos recursos linguísticos e seus valores e, sem dogmatismo, possibilite o desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança, considerando inclusive o uso e a necessidade das variedades linguísticas, ampliando a competência comunicativa de seu aluno.

2.2 - Bases psicológicas

2.2.1 - Tipos de aprendizagem

A elaboração de exercícios estruturais supõe uma análise prévia dos mecanismos que determinam o comportamento linguístico. Para isso deve-se buscar na linguística a descrição da natureza e do

funcionamento da língua, preparando através de análises rigorosas o material a ser trabalhado. Os exercícios estruturais tiram seu conteúdo das técnicas e dos resultados da análise linguística, mas sua aplicação se faz com base em princípios psicológicos, contribuição de diversas correntes que se preocupam em explicar o fenômeno da aprendizagem. Essas tentativas de explicação não deixam de causar insegurança entre os educadores, quando estes se propõem a desenvolver seriamente sua tarefa de ensinar e a obter o máximo de aprendizagem, uma vez que se constata a existência de vários modos de interpretar a aprendizagem.

A Psicologia distingue tipos de aprendizagem que podem ser esquematizados desta maneira (Cf. Cunha e Starling, 1971):

(a) **Aprendizagem racional** - visa à criação de habilidades intelectuais. A aprendizagem racional forma o pensamento crítico e reflexivo e, procedendo pela análise, conduz à compreensão;
(b) **Aprendizagem apreciativa** - é a que se exerce no campo das belas artes, da criação artística, da literatura. Aqui, os elementos intelectuais são superados pela apreciação pessoal, segundo dons orientados pela aprendizagem;
(c) **Aprendizagem associativa** - como o próprio nome indica, ela ocorre a partir das associações, conectando ideias atuais ou passadas segundo sua semelhança, seu contraste ou conforme a contiguidade temporal ou espacial. É uma aprendizagem que exige treinamento;
(d) **Aprendizagem motora** - este tipo de aprendizagem requer um treinamento continuado e coordenação de movimentos, visando à aquisição de rapidez e precisão do comportamento, graças a uma adaptação dos movimentos e estímulos.

Já se verificou que estes tipos de aprendizagem levam o aluno a adquirir novas maneiras de se comportar, de reagir em presença de estímulos novos. Perguntamos, aqui, qual destes tipos de aprendi-

zagem ocorre no método estrutural. Do ponto de vista psicológico, estrutura é sinônimo de automatismo. Assim, se queremos que ao estímulo do tipo:

- Você vai ao parque?

o aluno responda automaticamente:

- Não, eu não vou ao parque.

devemos elaborar exercícios que apresentem seguidamente situações de estímulo-resposta semelhantes à exemplificada acima, levando o aluno à aquisição de um novo hábito ou habilidade linguística em que, apesar de poder ignorar sob o ponto de vista analítico e reflexivo os elementos da estrutura que emprega, ele a utilizará adequadamente, pois foi treinado a reagir automaticamente de determinada maneira. Entretanto, é preciso que o aluno compreenda o que está dizendo para não ser um simples repetidor. Este exemplo nos mostra claramente que, se ficarmos no âmbito estrito do método estrutural, estaremos obtendo aquisição mecânica de estruturas, de recursos linguísticos, o que equivale a dizer que estamos tendo basicamente aprendizagem motora e associativa. Todavia, como ressaltamos acima, se pararmos aí teremos apenas um mero psitacismo que não interessa absolutamente ao ensino-aprendizagem da língua. Já ressaltamos: é preciso haver compreensão e esta só se obtém em atividades que promovam a aprendizagem cognitiva e que devem existir paralelamente aos exercícios estruturais, dentro do contexto geral do processo de ensino-aprendizagem. Caso contrário, o trabalho do professor será inócuo.

Como se pode observar, os exercícios estruturais levam à aquisição de novos hábitos (comportamentais) linguísticos através de um treinamento frequente e contínuo na base de estímulos

e respostas, inserindo-se, pois, nos quadros da teoria psicológica behaviorista.

2.2.2. Princípios psicológicos básicos do método estrutural

Ao se trabalhar com o Método Estrutural, deve-se considerar alguns princípios psicológicos básicos que serão expostos a seguir.

Para que uma estrutura seja assimilada de maneira ativa, convém apresentá-la ao aluno dentro de um contexto em que ela é normalmente usada e dentro da situação familiar ao aluno, repetindo-a um certo número de vezes. Ao invés de ensinar, como tradicionalmente: "Os pronomes pessoais átonos de terceira pessoa do singular e plural são **o, a, os, as**"; dever-se-á apresentá-los em exercícios adequados, dentro de frases como as dos exemplos abaixo:

- Eu encontrei João. Eu o conheço há muito tempo.
- Eu encontrei Maria. Eu a conheço há muito tempo.
- Eu encontrei Maria e João. Eu os conheço há muito tempo.
- Eu encontrei suas irmãs. Eu as conheço há muito tempo.

A partir dos exercícios o aluno aprenderá a estrutura em que a mensagem se apresenta. Assim, terá um "modelo" e poderá operá-lo, produzindo novas mensagens utilizando a mesma estrutura. O aluno deve mostrar que se sintonizou com as operações exigidas pela decodificação e pela compreensão, produzindo sequências linguísticas (codificando?) em que utiliza recursos semelhantes, para constituir textos.

Pode-se trabalhar variedades da estrutura inicialmente apresentada, como por exemplo:

Eu o/a conheci ontem.
Eu os/as conheci ontem.

Dessa forma o aluno coloca em prática as estruturas em treinamento desde o início da aprendizagem. Um ensino eficaz visa a levar o aluno a utilizar, num espaço de tempo o mais breve possível e de modo adequado, a maior variedade de recursos linguísticos.

A dificuldade a ser vencida deve ser constante e crescente na variedade dos exercícios. Se o objetivo for, por exemplo, os pronomes pessoais do caso oblíquo de 3ª pessoa, poder-se-á iniciar trabalhando com aqueles que representam o objeto direto e que apresentam para o uso um grau de dificuldade menor que o apresentado pelos pronomes **lhe** e **se**. Poder-se-ia então iniciar com as seguintes variações:

Eu conheço João.
Eu o conheço.
Eu conheço Maria.
Eu a conheço.
Eu conheço João e Maria.
Eu os conheço.

Os pronomes **lhe** e **se** serão introduzidos após, em contextos de dificuldade crescente, sem quebrar o ritmo de progressão, sendo treinados com a utilização de estruturas como as abaixo:

- Maria agradece a João/Maria **lhe** agradece.
- João beijou a mão de Maria/João beijou-**lhe** a mão.
- Maria penteou a si mesma/Maria **se** penteou/Maria penteou a filha.
- Maria contava histórias a João. João contava histórias a Maria/João e Maria contavam-**se** histórias.
- João reservou para si um lugar privilegiado/João reservou-**se** um lugar privilegiado/João reservou para sua prima um lugar privilegiado.
- Maria conhece João. João conhece Maria/João e Maria **se** conhecem.

Vê-se, portanto, que as dificuldades devem ser apresentadas em progressão, partindo do mais simples para o mais complexo e utilizando os aspectos do que se pretende ensinar um de cada vez.

Outro princípio psicológico é: "a estrutura ou o elemento de estrutura será melhor fixado se as reações corretas são em maioria" (Réquédat, 1980). Consequentemente, os problemas colocados não devem ser muito complexos. É muito difícil um assunto ser tratado de uma só vez. É conveniente dividi-lo em elementos sucessivos que serão treinados em um certo número de exercícios, os quais formarão, então, uma sequência. Um só exercício não esgotará todo o assunto a ser estudado. Ao automatizar o emprego dos pronomes pessoais átonos do caso oblíquo, por exemplo, será preciso treinar toda a série de elementos que estão expostos abaixo e que, evidentemente, não poderiam ser treinados em um único exercício, na verdade cada um desses aspectos exigirá toda uma série de exercícios.

1 - a) emprego dos pronomes oblíquos **o - a - os - as** (função de objeto direto e oposições: masculino/feminino; singular/plural);

b) emprego das variedades "**lo - la - los - las**" e "**no - na - nos - nas**", nos contextos adequados (oposições: masculino/feminino; singular/plural);

2 - emprego dos pronomes oblíquos **lhe - lhes** (função de objeto indireto e oposição singular/plural);

3 - emprego dos pronomes oblíquos **me - te - se - nos - vos - se** (função de objeto direto e indireto e oposição singular/plural);

4 - emprego do pronome oblíquo **se** (oposição: reflexivo/reflexivo recíproco);

5 - emprego dos pronomes **me, te, se, lhe, o, a, nos, vos, se, lhes, os, as** (oposições 1ª, 2ª e 3ª pessoas: singular/plural);

6 - colocação dos pronomes: ênclise, próclise e mesóclise.

O que foi apresentado acima não quer sugerir nenhuma ordenação. O item 6 por si é bastante complexo e comporta uma subdivisão em vários itens. Resumindo: não se misturam os pronomes oblíquos com função de objeto direto, com função de objeto indireto, com função reflexivo/reflexivo recíproco nem colocação de pronomes. Só depois de estarem bem automatizados, é que os exercícios poderão englobar os pronomes oblíquos com função de objeto direto e indireto. Colocar todas essas oposições em um primeiro exercício seria prematuro.

Finalmente, há o princípio psicológico que diz "a confirmação ou a retificação deve ser imediata à reação do aluno, isto é, o aluno deve saber imediatamente se acertou ou errou" (Réquédat, 1980).

2.3 - Bases pedagógicas

Vistas as bases linguísticas e psicológicas do método estrutural, é fundamental abordar alguns aspectos pedagógicos sem os quais o método perderia sua essencialidade e sua eficácia.

2.3.1. - Objetivos

Antes de mais nada, a questão que se coloca é a dos objetivos. O ensino de língua materna terá, naturalmente, objetivos diversos do ensino de língua estrangeira e, como a preocupação norteadora deste trabalho é a utilização do método estrutural para a língua materna, concentraremos nossa atenção neste particular, sem esquecer que o método em si tem seus próprios objetivos.

O método estrutural visa, como já se disse, à automatização de estruturas da língua para sua utilização quando necessárias na situação de comunicação. Em outras palavras, o que se pretende é que o estudante adquira determinados hábitos linguísticos que são reações aprendidas e que se repetem em circunstâncias semelhantes.

Neste sentido, o método estrutural é um método de condicionamento que enfoca, sobretudo, o saber fazer (gramática de uso, conforme Travaglia, 1996) e não o saber teórico sobre a língua. Isso não significa que toda e qualquer sistematização gramatical seja excluída quando se utiliza o método estrutural; parece mesmo que, no ensino da língua materna, ela deve vir como um segundo momento, posterior à obtenção dos processos mecânicos da língua. Neste caso, entretanto, estamos longe das regras gramaticais tradicionais que se apresentavam sem referência aos hábitos linguísticos em questão. Aqui a reflexão gramatical representaria resumo e sistematização de elementos já adquiridos e em uso.

O trabalho com os recursos da língua por meio dos exercícios estruturais não conduz necessariamente ao seu uso automático, sem hesitação ou deformação dentro do discurso oral ou escrito. É preciso lembrar que, no ensino da língua materna, o professor deve criar situações para que o aluno utilize, de maneira diversificada, as estruturas adquiridas em exercícios e crie instrumentos e situações pedagógicas progressivas onde a aquisição, a explicação, a fixação e a utilização de estruturas se integrem de maneira a conduzir o aluno a uma aprendizagem real em termos de automatismo e reflexão. Como se vê, a inteligência não é banida quando se usa o método estrutural, pois, além do que foi dito, tem-se de considerar que: a) o aluno tem de entender o que diz, caso contrário estaríamos reduzindo-o a um simples repetidor; b) a inteligência é a única capaz de levar à percepção, nas estruturas, de similaridades e oposições, permitindo, assim, generalizar o uso em situações variadas.

No plano linguístico, o objetivo do ensino da língua materna tem um caráter eminentemente social. O que se pretende é o aperfeiçoamento da capacidade de uso de um meio de comunicação de que o aluno já se assenhoreou nos primeiros anos de vida. Assim, ao contrário do ensino da língua estrangeira em que o aluno nada sabe ao iniciar o curso, no ensino de língua materna o aluno já possui uma

bagagem básica em termos de recursos da língua que tem de ser aumentada e aperfeiçoada no sentido de desenvolver a capacidade e a eficiência de expressão e compreensão do aluno. A língua será, cada vez mais, um recurso de que ele se servirá para se situar no convívio social e para adquirir conhecimentos que lhe permitam viver mais conscientemente dentro do mundo. É esta utilização social da língua e o fato de ela ser instrumento para adquirir e transmitir conhecimentos que coloca um outro problema: o do padrão culto da língua como um objeto privilegiado do ensino de língua materna.

É notório que a escola tem procurado auxiliar o aluno, dentro do ensino de língua materna, no aprendizado de uma variedade culta que pode entrar em choque com a variedade não-culta de língua que o aluno traz ao vir para a escola, quando esta se distancia daquela e há atitudes de preconceito linguístico e de estigmatização em relação às variedades não-cultas . Neste caso o professor apresenta a culta como a "certa" e as não-cultas como "erradas". Já se falou das implicações psicológicas desse confronto de diferentes níveis de língua e que, para evitá-las o professor deve, na medida do possível, explicitar para seu aluno que a variedade culta não é melhor que outra que ele use, em termos comunicacionais, mas parece ter uma gama maior de recursos, já que tem de servir à expressão de um espectro mais amplo de sentido possível. A variedade culta geralmente é apresentada como "melhor" por razões de prestígio social, em termos econômicos, políticos e culturais, à medida que é mais útil para o acesso a certas esferas sociais e ao conhecimento que, invariavelmente, se veicula no padrão culto da língua, escrita ou oral.

Em tudo o que se disse até aqui aparecem limitações do método estrutural no ensino da língua materna que é importante ter sempre em mente. O método estrutural, que visa mais ao desenvolvimento de automatismos, deve sempre ser acompanhado de atividades que desenvolvam o pensamento, as habilidades intelectuais e também o conhecimento reflexivo sobre a língua, e, importante, que discutam o como os recursos da língua podem significar tal como proposto por

Travaglia (1996) ao falar das atividades que chamou de "gramática reflexiva". Além do mais, o método estrutural tem atuação maior na área da produção de estruturas, de sequências linguísticas, ou seja, tem maior utilidade no desenvolvimento da expressão à medida que dá ao aluno recursos para organizar e expressar seus pensamentos, sentimentos etc., produzindo efeitos de sentido. No que se refere à compreensão, seja de textos orais ou escritos, a utilidade do método estrutural é restrita. Sua contribuição neste campo fica limitada ao fato de levar o aluno a conhecer recursos linguísticos que irá encontrar, o que num certo sentido ajuda na tarefa de compreensão. O método estrutural, dessa forma, serve pouco ao desenvolvimento da compreensão. Vê-se que esse método, como instrumento de ensino de língua materna, apresenta limitações que devem ser consideradas quando de sua utilização. Assim, será um dos recursos de que o professor pode lançar mão em sala de aula, mas sempre em integração com outros métodos, recursos e atividades que ensejarão ao aluno desenvolver habilidades, capacidades e conhecimentos a que o método estrutural não visa e que não pode desenvolver.

2.3.2 - A escolha das estruturas a treinar

Ao trabalhar com o método estrutural, o professor sabe que irá treinar o aluno na utilização de recursos da língua, entretanto surge aqui um aspecto fundamental para o trabalho: que estruturas treinar? A escolha do material a ser treinado é extremamente importante, pois dela depende toda a coerência, eficiência e qualidade dos exercícios estruturais utilizados para o treinamento.

A escolha das estruturas se fará em dois níveis:

a) que estruturas treinar entre todas as estruturas da língua;

b) que estruturas treinar quando há **polimorfismo linguístico**, isto é, quando há na língua várias formas com a mesma função grama-

tical e a mesma significação. É o caso, por exemplo, dos recursos usados em (a) (repetição do verbo) e (b) (uso do pronome indefinido "muito") abaixo, para exprimir quantidade. Nesses casos geralmente teremos que mostrar as possibilidades e discutir a diferença entre os dois recursos na indicação/expressão da quantidade, numa atividade do tipo que Travaglia (1996) denominou de "gramática reflexiva".

Maria **explicou, explicou, explicou** porque não ia, mas ninguém entendeu.
Maria explicou **muito** porque não ia, mas ninguém entendeu.

Para fazer esta escolha precisa-se de critérios linguísticos e pedagógicos que a orientem. A escolha implicará, frequentemente, uma ordenação do material escolhido: o que ensinar em primeiro, em segundo, em terceiro lugar etc.; e essa ordenação se liga, quase sempre, a um problema de progressão. É preciso lembrar que, no ensino de língua materna, essa escolha se complica ou se simplifica pelo fato de o aluno já conhecer um bom número das estruturas da língua e de se buscar, na escola, dar ao aluno principalmente estruturas que têm a aprovação do padrão culto. Com relação a este último aspecto tomemos um exemplo para maior clareza. No Português, pode-se exprimir a comparação de similaridade usando as seguintes palavras ou locuções: **que nem, igual, tal qual, feito, como**. Exemplos:

(c) Ela está **como** uma onça.
(d) Ela está **tal qual** uma onça.
(e) Ela está **feito** uma onça.
(f) Ela está **igual** uma onça.
(g) Ela está **que nem** uma onça.

Além destas formas pode-se fazer também a comparação implícita através da metáfora, onde não há palavras ou locuções comparativas:

(h) Ela está uma onça.

As formas de **c** e **d** são de um registro mais culto e formal de língua, as formas de **e**, **f** e **g** são de um registro coloquial de língua, a forma de **h** é construída por um processo metafórico, próprio de um padrão semi-culto ou culto e talvez mais frequente na linguagem do adulto. Quando entra na escola, a criança quase sempre já domina uma (ou mais) das estruturas de **e**, **f** ou **g**, e a(s) utiliza automaticamente em situações de comunicação. Neste caso, tem-se uma simplificação da escolha, pois restam basicamente três estruturas: as do tipo **c**, **d** e **h**. Não se deve pensar que o papel da escola de levar o aluno a adquirir um padrão mais culto de linguagem facilite a escolha à medida que se poderia dizer: será treinada a estrutura que pertence ao padrão culto, pois, na verdade, pode-se ter várias estruturas igualmente aceitas pelo padrão culto e seria preciso saber qual convém treinar em primeiro lugar e estabelecer uma progressão. Ter-se-ia que decidir também da conveniência ou não de treinar determinada estrutura no nível de escolaridade em que se está trabalhando. Tudo isto reforça mais ainda a colocação de que são necessários critérios que orientem a seleção de que vimos falando. Antes de colocar os critérios, é conveniente distinguir entre polimorfismo linguístico e a existência de vários elementos na língua ligados a determinada categoria ou função, mas com distribuição diversificada conforme o contexto (no polimorfismo, tem-se diferentes elementos com a mesma distribuição). É o caso, por exemplo, dos morfemas de flexão nominal marcadores de número plural na língua: /s/, /is/, /z/, /iz/, que aparecem na dependência da terminação do nome (substantivo ou adjetivo) e do fonema inicial da palavra subsequente.

Exemplos:

1) Os meninos /***s***/ pegaram a borboleta.
2) A borboleta tinha asas /***z***/ azuis. /***s***/.
3) As cores /***is***/ da borboleta eram vivas /***s***/
4) As luzes /***iz***/ iluminavam as /***s***/ borboletas /***s***/ multicolores /***is***/.

Distribuição: /***s***/, /***is***/ - antes de pausa ou consoante surda;
/***z***/, /***iz***/ - antes de vogal ou consoante sonora;

As variedades regionais /š/, /ž/ só serão consideradas quando utilizadas na região onde se trabalha. Na língua escrita, ter-se-ia um quadro totalmente diferente.

Os critérios básicos para a seleção dos recursos com que trabalhar são três: a **frequência**, a **complexidade** e a **extensividade**.

O critério da **frequência** diz que entre várias estruturas deve-se treinar primeiramente as mais frequentes. Esse critério vale tanto para as estruturas da língua como um todo, quanto para estruturas em polimorfismo. Para uma decisão realmente válida neste ponto, ter-se-ia de buscar na linguística subsídios quanto à frequência das unidades, categorias, construções, léxico, etc. Infelizmente, para a Língua Portuguesa, as pesquisas linguísticas neste campo são incipientes, quando não inexistentes. Nesse caso, o professor terá que trabalhar utilizando suas próprias observações ou com base em levantamentos feitos por ele junto a pequenos grupos de falantes quanto à frequência de recursos linguísticos com que pretende trabalhar. Tomemos, como exemplo, o caso das estruturas comparativas visto há pouco. Se o aluno já possui uma das estruturas **e**, **f** e **g**, provavelmente é porque ela é mais frequente em sua variedade de língua. Supondo que não se vá treinar as outras estruturas coloquiais, que o aluno não possui, restariam ainda três estruturas de comparação para treinar: as de **c**, **d** e **h**. Não conhecendo nenhuma pesquisa sobre

a frequência dessas estruturas, baseamo-nos em nossa intuição de falantes e em rápido levantamento feito com falantes da língua e estabelecemos a seguinte ordenação (do mais frequente para o menos frequente):

h) Ela está uma onça.
c) Ela está **como** uma onça.
d) Ela está **tal qual** uma onça.

Assim, a estrutura do tipo **h** deveria ser treinada em primeiro lugar, a do tipo c em segundo lugar e a do tipo **d** em terceiro.

O segundo critério, o da **complexidade**, nos diz que as estruturas mais simples deverão ser treinadas antes de estruturas mais complexas. Dessa forma, seria necessária uma classificação dos elementos a treinar quanto a sua complexidade. A pesquisa linguística muitas vezes fornece subsídios nesta área, embora na maioria dos casos o estudo sobre a complexidade das estruturas esteja por fazer. No caso das estruturas comparativas, que vimos utilizando como exemplo, as estruturas **c**, **d**, **e**, **f** e **g** parecem ter o mesmo grau de complexidade e a maior ou menor facilidade que o falante tem de utilizar a estrutura depende do maior ou menor treinamento que recebeu e, portanto, em termos de língua materna, de sua frequência, que na ordem decrescente parece ser a seguinte: **g**, **e**, **f**, **h**, **c**, **d**. A estrutura de h é mais complexa psicologicamente, pois exige um mecanismo mais abstrato de pensamento já que se trata de uma comparação implícita com base em um traço do significado do termo comparador (no exemplo, onça = braveza, raiva, agressividade), que constitui o mecanismo da metáfora. Esta estrutura, todavia, é linguisticamente mais econômica, o que talvez justifique a sua preferência em detrimento das estruturas de **c** e **d**.

Um exemplo bastante esclarecedor da questão de complexidade é o das orações subordinadas adjetivas iniciadas por prono-

mes relativos. Como se sabe, esse pronome relativo exerce, dentro da oração que inicia, uma função sintática (sujeito, objeto direto ou indireto, complemento nominal, adjunto adnominal ou adverbial, agente da passiva, etc.). Estudos mostraram que essas orações apresentam a seguinte sequência de complexidade crescente:

Orações adjetivas cujo pronome relativo exerce a função de:

a) sujeito;
b) objeto direto;
c) objeto indireto;
d) adjunto adverbial (complementos circunstanciais);
e) genitivo (adjunto adnominal).

As adjetivas encaixadas são sempre mais complexas que as adjetivas não encaixadas (finais), pois implicam um corte da oração principal, o que exige um esforço complementar da memória temporária que terá de guardar o início da oração cortada para integrá-lo com o seu final. Vejamos alguns exemplos:

A) Orações adjetivas não encaixadas

1) Eu conheço o menino **que** ganhou o prêmio. (sujeito).

2) O menino me mostrou o prêmio **que** ganhou. (objeto direto).

3) A diretora cumprimentou o aluno **a quem** deram o prêmio. (objeto indireto).

4) Visitamos a sala **onde** foi feita a exposição. (adjunto adverbial de lugar).

5) Aplaudimos o aluno **cujo** desenho foi premiado. (adjunto adnominal).

B) Orações adjetivas encaixadas

1) O menino /**que** ganhou o prêmio/ é da minha escola. (sujeito).

2) O prêmio /**que** o menino ganhou/ é muito bom. (objeto direto).
3) O aluno /**a quem** deram o prêmio/ fez um lindo desenho. (objeto indireto).
4) A sala /**onde** foram colocados os desenhos/ está fechada. (adjunto adverbial de lugar).
5) A professora /**cujo** aluno foi premiado/ ficou contente. (adjunto adnominal).

Apesar dessa ordenação, a pesquisa linguística ainda teria que determinar, por exemplo, se orações adjetivas finais com pronome relativo em função de adjunto adnominal (Ex. A-5) são mais ou menos complexas que as orações adjetivas encaixadas com pronome relativo em função de sujeito (Ex. B-1). Em outras palavras, é preciso estabelecer ainda uma ordenação entre os diferentes tipos de adjetivas encaixadas e não encaixadas, pois parece que orações do tipo B-1 acima são menos complexas que as do tipo A-5 e devem, portanto, ser treinadas primeiro.

Um outro exemplo é a ordem inversa, que é vista como mais complexa do que a ordem direta, devendo, pois, as estruturas de ordem direta ser treinadas antes das estruturas de ordem inversa.

Como já dissemos, a complexidade relativa das estruturas e formas a serem treinadas tem que ser estabelecida por pesquisa cuidadosa que não passou ainda de seu início e constitui um trabalho de grande porte. Em vista da necessidade de ordenação, enquanto o grau de complexidade das estruturas não tiver sido determinado com base científica, é preciso agir de maneira semelhante à que propusemos para a questão da frequência, pois o mal maior seria não considerar a complexidade das estruturas ao selecionar aquelas com que se vai trabalhar.

O terceiro critério é o que se chama de **extensividade**. Quando se tem várias formas ou estruturas e cada uma delas aparece em certos contextos, será mais extensiva em relação às outras aquela que

aparecer em todos os contextos ou na maioria deles. A estrutura ou forma mais extensiva é aquela que se deve treinar em primeiro lugar. Assim, por exemplo, no caso das orações adjetivas, nota-se ser o pronome relativo **que** a forma mais extensiva, uma vez que **o(a) qual, os(as) quais** só aparecem quando há necessidade de evitar dubiedade e após preposições e locuções prepositivas de mais de uma sílaba, podendo quase sempre ser substituídos por **que**; **onde** só se refere a lugar e **quem** só a pessoas, podendo serem substituídos respectivamente por **em que** e **que**. Portanto, deve-se treinar primeiro as estruturas de orações subordinadas adjetivas iniciadas pelo relativo **que**. É também pela sua extensividade que se deve treinar as formas regulares antes das irregulares, a voz passiva analítica antes da voz passiva sintética, as concordâncias ditas gramaticais antes das chamadas concordâncias ideológicas. Por exemplo, na concordância do verbo com um sujeito coletivo, levando em conta as alternativas de concordâncias aceitas por um padrão culto, ter-se-iam as seguintes possibilidades:

(1) A **turma homenageou** o colega ganhador do prêmio.
(2) A **turma visitou-o** ontem e, ao sair, **deu-lhe** uma lembrança.
(3) A **turma visitou-o** ontem e, ao sair, **deram-lhe** uma lembrança.
(4) A turma de amigos **festejou** sua vitória.
(5) A turma de amigos **festejaram** sua vitória.

Dentre estas possibilidades temos de treinar primeiro as de 1, 2 e 4, pois as de 3 e 5, segundo a norma culta, só são cabíveis por razões estilísticas.

Além desses critérios, há outros que devem ser considerados. Inicialmente é preciso lembrar que existe uma relação inevitável entre o tempo disponível para treinamento e o número de

estruturas a treinar. Se se pretende treinar uma grande quantidade de estruturas em um tempo insuficiente, acaba-se não treinando nenhuma delas adequadamente. Portanto deve-se escolher um número de estruturas que possam ser bem treinadas no tempo de que se dispõe. Aqui entra um outro fator de importância: o número de estruturas ou formas novas a serem treinadas deve manter o equilíbrio entre a sede de novidade do aluno e sua capacidade de absorção de novas estruturas, que devem ser em quantidade tal que mantenha vivo seu interesse, pois uma sobrecarga levaria, fatalmente, à ineficiência do treinamento e a um consequente desânimo. Isso se relaciona, sem dúvida, com o problema da economia a que nos referimos mais adiante. Em segundo lugar, é preciso não esquecer a relação entre o nível de escolaridade e amadurecimento do aluno e o tipo de estrutura a treinar. É impossível o professor treinar com alunos das primeiras séries do primeiro grau estruturas com orações subordinadas adjetivas iniciadas por **cujo(s)**, **cuja(s)** e **onde**.

Observando esses critérios, ao selecionar unidades, categorias, construções, léxico etc. para trabalhar, o professor terá condições de executar um trabalho mais válido e produtivo com os exercícios estruturais e estará atendendo também à necessidade de economia a que nos referimos no item seguinte.

2.3.3 - Princípio da economia

Esse princípio é decorrente tanto de um fator psicológico quanto do tempo de que se dispõe para o ensino da língua materna na escola, que, em número de anos e de horas, é reduzido, principalmente se comparado ao tempo de trabalho do falante com a sua variedade linguística fora da escola. Não se deve esquecer que tal variedade, quase sempre, é diferente da apresentada pela escola. Esse fato faz com que o professor tenha de utilizar o seu tempo

racionalmente, escolhendo, para trabalhar, os recursos linguísticos que mais importa treinar. É a isso que chamamos de "princípio da economia". Economia do tempo disponível.

Por esse princípio devemos treinar aquilo que é mais frequente, pois provavelmente será de mais utilidade. Deve-se preferir a fixação eficaz de um menor número de estruturas, de recursos que, no entanto, darão ao estudante uma competência linguística de maior aplicabilidade e que lhe permitirá, mais tarde, a abordagem segura de estruturas menos frequentes, mas igualmente necessárias à comunicação, e cuja apresentação, em um dado ponto do processo de ensino-aprendizagem, não teria outro efeito que o de impedir, pela sobrecarga, a adequada aquisição de, pelo menos, certos recursos básicos de linguagem.

Psicologicamente, tal atitude reforça positivamente o aluno, motivando-o à medida que ele percebe a aplicabilidade do que está aprendendo.

2.3.4 - O estrutural como mátodo global

O método estrutural, mesmo como decorrência do princípio da economia, é um método global no sentido de que apresenta as frases como um todo sem isolar seus componentes nesta apresentação. Dessa maneira, pedagogicamente, a estrutura será definida como a unidade (frasal) "sobre a qual se concentra o trabalho de automatização" (CUNHA e STARLING, 1971, p. 39) e que contém o elemento que se quer treinar. Seja a frase já vista:

"Eu conheço o menino que ganhou o prêmio."

Quantos elementos linguísticos entram na sua estruturação e que teriam de ser explicados ao aluno dentro dos métodos não estruturais? Inúmeros: os pronomes pessoais do caso reto, a tran-

sitividade direta dos verbos, os objetos, a concordância do verbo com o sujeito simples e com o sujeito pronome relativo, os pronomes relativos e seu emprego, as noções de número e pessoa nos verbos, os artigos e seu emprego, a noção de gênero nos nomes e outros.

Explicar tudo isso levaria muito tempo e, mesmo que o aluno entenda tudo, e bem, nada pode garantir que ele será capaz de utilizar tais elementos de forma fluente em textos de conversação e da escrita normais. Fazendo um ensino global, o método estrutural possibilita tal utilização, desde que haja um treinamento intensivo, mas fugindo sempre ao psitacismo. A gramática será ensinada, inicialmente, de forma implícita, através da interiorização global recursos trabalhados, e, posteriormente, de forma indutiva, por meio da discussão e reflexão sobre o fato gramatical, o que determina uma consciência do mesmo. Esta última fase, como já foi dito, não pode faltar no ensino-aprendizagem da língua materna. O professor deve, todavia, estar atento ao **como, quando, quanto, onde** deste estudo reflexivo, levando em conta tanto o nível do aluno quanto o tipo da estrutura, pois muitas vezes um elemento linguístico pode ser treinado e interiorizado num dado instante e estudado analiticamente em outro, até mesmo em séries posteriores. Esse estudo reflexivo é bem menos no sentido de construção ou conscientização de teorias e muito mais no sentido de discutir o que os recursos podem significar em que co-textos e contextos de situação, no sentido de "gramática reflexiva" proposto por Travaglia (1996).

O método estrutural é global porque apresenta a frase sempre como um todo, mas não se deve concluir daí que no método estrutural não se pode trabalhar partes da frase. Assim, por exemplo, ao fazer um exercício do tipo abaixo, o aluno estará trabalhando com um elemento da estrutura, embora a frase venha sempre como um todo.

MODELO: P – Eu vi o **menino**.
A – Eu **o** vi.

P – Eu encontrei **o livro**.
A – Eu **o** encontrei.
P – Eu trouxe **o livro do menino**.
A – Eu **o** trouxe.
P – Eu entreguei **o livro do menino** ontem.
A – Eu **o entreguei** ontem.

Aliás, é bom lembrar que todo exercício estrutural é montado para treinar um determinado elemento da estrutura, embora acabe treinando outros.

2.3.5 - A questão das variações linguísticas

O problema das diferentes variedades linguísticas (dialetos, modalidades e registros) já foi abordado nas bases linguísticas. Em nível pedagógico, a questão é da opção que o professor terá de fazer, uma vez que não tem condições de trabalhar com todas as variedades. Vimos que, por razões sociais, econômicas e políticas, a opção da escola nesse aspecto tem sido de certa forma pré-determinada: trabalhará com a língua padrão e culta do país, aquela consagrada e registrada nas gramáticas normativas. Aqui, todavia, é preciso um cuidado muito grande para não perpetuar e prolongar um fato que tem servido apenas para criar, no estudante, a aversão pelo estudo da própria língua: é a tendência classicizante de nossas gramáticas que, tomando exemplos de autores da literatura brasileira e portuguesa, apresentam uma linguagem mais para o literário e com padrões que vão, em sua maioria, da época clássica à realista. Essa forma de utilização da linguagem, afastada da realidade atual, cria uma série de problemas para o ensino-aprendizagem da língua. Além disso, é pre-

ciso considerar que o treinamento de estruturas da língua literária representa um estágio mais avançado dentro do estudo da própria língua e isso é algo a ser observado na progressão das estruturas que vão ser treinadas.

De tudo o que dissemos aqui parece claro que o professor terá, como centro do trabalho a desenvolver com a língua, a sua variedade **culta, padrão, contemporânea**, mas não a literária. Isso não significa que não se deve fazer incursões por outras variedades da língua, quando essas sejam necessárias, para maior flexibilidade dentro do ensino e para dar aos alunos maior eficiência dentro do processo comunicativo. Além do trabalho com a variedade culta, considerando suas diversas possibilidades (a linguagem jornalística dos jornais e revistas; a linguagem dos trabalhos científicos; a dos documentos oficiais; a da fala em aulas, conferências etc., incluindo também a literária), é importante o trabalho que enfoca a diferença entre oral e escrito; os registros formal e coloquial; a questão do grau de cortesia; a linguagem técnica em oposição à não técnica, incluindo os jargões profissionais e mesmo o trabalho com elementos de gíria em oposição ao que não é gíria

Se, basicamente, se vai trabalhar em variedade **culta, padrão, contemporânea** é preciso ter sempre em mente, como já se disse, que, ao entrar para a escola, o aluno domina as estruturas básicas da língua oral. Por isso, o professor deve estar consciente das principais diferenças entre a variedade que os alunos possuem e a variedade que ele pretende que os mesmos adquiram, por duas razões: a) esse conhecimento permitir-lhe-á estruturar melhor o seu trabalho em termos do que tem por fazer em cada etapa, pois saberá, com precisão, o que tem de treinar e estudar com os alunos para que eles adquiram a variedade culta a partir da que possuem; b) esse conhecimento o deixará atento para não considerar incapaz ou menos capaz e inteligente o aluno que, tendo uma variedade muito afastada ou mais afastada da que deve adquirir, apresenta maiores dificuldades

que outro, cuja variedade é mais próxima da que o professor está apresentando. Evita, assim, uma discriminação de base linguística desnecessária, cujo efeito psicológico tem sido negativo à medida que leva o aluno a se sentir menos capaz, quando o único fato real é que aprendeu uma variedade linguística distanciada da proposta pela escola.

Pela mesma razão exposta em **a**, o professor deve estar atento às diferenças entre as variedades oral e escrita da língua, que têm características próprias e divergentes, de tal forma que a escrita não é uma transferência pura e simples da oral, embora esta seja uma referência necessária para aquela, criando interferências (na ortografia, concordância, regência, colocação, etc.). A variedade escrita é outra variedade que a escola está normalmente incumbida de fazer com que o aluno adquira e, por isso, a modalidade escrita dos exercícios estruturais tem uma importância no ensino da língua materna que não existe da mesma forma no ensino de língua estrangeira. Assim, pode ser extremamente útil que, nas séries onde o aluno já adquiriu a habilidade da escrita, os exercícios estruturais feitos oralmente sejam depois feitos por escrito ou que se alterne exercícios estruturais, onde são treinados os mesmos elementos, sob a forma oral e escrita.

Como se pode perceber, é fundamental que o professor conheça o mais possível as características de cada variedade e as diferenças entre as muitas variedades envolvidas no ensino-aprendizagem da língua.

2.3.6 - Progressão

Várias vezes já nos referimos à necessidade de uma progressão dentro dos exercícios estruturais. Essa progressão deverá considerar tanto os fatos linguísticos quanto os psicológicos e pedagógicos. O estabelecimento de uma progressão depende, assim, não só de considerações linguísticas estruturais, mas também de considera-

ções psico-pedagógicas, tais como a idade do aluno e sua motivação, sua experiência linguística anterior, objetivos do curso, etc. Deixar de estabelecer tal progressão é correr o risco de ver fracassar todo o trabalho realizado.

A progressão deverá ser feita em relação aos tipos de exercício, aos recursos linguísticos e aos aspectos metodológicos. No que diz respeito aos exercícios, devemos partir dos tipos mais fáceis para os mais difíceis. Normalmente a ordenação a ser obedecida é a seguinte:

a) repetição[2]
b) substituição simples sem concordância
c) substituição simples com concordância
d) substituição dupla sem concordância
e) substituição dupla com concordância
f) substituição tripla sem concordância
g) substituição tripla com concordância
h) transformação
i) perguntas (ou estruturas dialogais).

No nível linguístico, devemos partir das estruturas mais fáceis e menos complexas para as mais difíceis e mais complexas, das mais frequentes para as menos frequentes e das mais extensivas para as menos extensivas[3]. Devemos também começar pela língua oral para depois passar à língua escrita e só em última instância tratar de formas e estruturas da língua literária. O fato do trabalho com a língua oral dever preceder o trabalho com a língua escrita se justifica por várias razões. Em primeiro lugar porque a língua oral é o principal meio para a comunicação linguística, além disso, a língua oral permite a

---

2 Ver os tipos de exercícios estruturais no capítulo 3.

3 Ver, no item 2.3.2 e no capítulo 4, o que falamos sobre complexidade, freqüência e extensividade.

realização de um número muito maior de exercícios em um tempo menor, facilitando assim a criação de automatismos. Em segundo lugar a língua oral e a escrita apresentam características diferentes e não convém, ao menos num primeiro instante do treinamento de recurso linguístico, misturar as duas espécies de dificuldades. Leve-se em conta, também, que a Psicologia já demonstrou ser mais fácil passar do oral ao escrito que vice-versa e considere-se ainda que, historicamente, a língua oral sempre precedeu a escrita. Não se deduza de tudo isso que não se deve trabalhar o escrito, aliás, é preciso que se insista na necessidade de cuidar da variedade escrita, mas seguindo a ordem natural das coisas. Da mesma forma, não se deduza que o aluno não deve ter contato com as estruturas literárias, pois nas atividades de leitura o aluno deve, desde o início, trabalhar com textos de naturezas diversas, inclusive os literários, adequadamente escolhidos para o seu nível[4]. Metodologicamente, deve-se buscar antes a automatização dos recursos linguísticos e só depois proceder a estudos de teoria gramatical descritiva, quando eles forem necessários. Como vimos, esses estudos representam uma aprendizagem racional.

Ao estabelecer a progressão, é preciso levar em conta também as dificuldades provenientes da interferência entre a variedade de língua que o aluno já possui e a variedade que se pretende que ele adquira. Inclusive a maior carga de exercícios deve incidir no treinamento das estruturas da variedade pretendida que mais se afastam das estruturas presentes na variedade que o aluno possui. Assim, por exemplo, dentro da regência verbal não há necessidade de realizar muitos exercícios para treinar a regência de um verbo como **gostar**, cuja regência no dialeto dos alunos, normalmente, não diverge da sua regência na língua culta, mas no caso de verbos como **ir, chegar** e **vir** o número de exercícios terá de ser bem maior.

---

[4] Ver o que está proposto no capítulo 7 sobre os exercícios estruturais a partir de textos literários.

Variedade do aluno[5]: Eu gosto de doce.
Variedade culta: Eu gosto de doce.
Variedade do aluno: Eu vou **no** colégio.
Eu cheguei **no** colégio às sete horas.
Eu vim **no** colégio ontem.
Variedade culta: Eu vou **ao** colégio.
Eu cheguei **ao** colégio às sete horas.
Eu vim **ao** colégio ontem.

Como já foi dito, a frequência também vai afetar essa ordenação. Assim, ao trabalhar com a regência do verbo **implicar**, se for considerada sua regência quando este verbo significa "ter como consequência", "acarretar", observar-se-á uma discrepância entre as duas variedades:

Variedade do aluno: Este projeto implica em muitos gastos.
Variedade culta: Este projeto implica muitos gastos.

Isso exige maior empenho na automatização da segunda forma. Todavia, com esse sentido, este verbo é pouco frequente em um certo nível e, pouco provavelmente, terá de ser trabalhado nas quatro primeiras séries do primeiro grau. Já com o significado de "demonstrar antipatia", "mostrar-se impaciente", "antipatizar", "não se harmonizar", com o qual é bastante frequente e difundido, devendo, pois, ser treinado desde o início, apresenta, nas duas variedades, regência idêntica, o que facilita o trabalho de automatização (quando ele não está pronto).

Variedade do aluno: Pedro implicava com os colegas.
Variedade culta: Pedro implicava com os colegas.

---

[5] Estamos considerando as formas que ocorrem com mais frequência na língua coloquial, como sendo a do aluno para efeito de exemplificação.

A questão da progressão é sobremaneira importante e tratamos dela nesse livro sempre que novos elementos de esclarecimento podem ser introduzidos, como no capítulo 4.

2.3.7 - Papel do professor e do aluno dentro do método estrutural

No método estrutural, como em qualquer método, o professor é ingrediente básico à medida que ele é quem deverá adaptar, dinamizar e recriar o material existente ou criar o material, quando este não existir, mas um material que será adaptado a seus alunos e aos recursos de que ele dispõe na sua realidade de ensino. Sem qualquer fórmula mágica, grande parte da eficácia do ensino depende de sua capacidade criadora. Todavia, apesar de seu trabalho intelectual e criativo, no método estrutural puro e simples, o professor não fará brilhantes dissertações que possam lhe dar renome de grande conhecedor da disciplina, mas será apenas um treinador de estruturas, correndo mesmo o risco de ser acusado de tirania e monotonia[6]. É preciso não esquecer que, no ensino de língua, o método estrutural não poderá ser o único empregado.

O aluno terá, neste método, um papel nitidamente ativo, já que o método estrutural não admite a passividade. Por ser um método de treinamento, é fundamental a participação do aluno, pois, mesmo que queira, o professor não pode trabalhar por ele.

---

[6] Cf. Cunha e Starling, 1971, p. 40.

3 – Tipos de exercícios estruturais

Numerosos são os tipos de classificação dos exercícios estruturais e seria presunçoso dar uma lista definitiva dos diferentes tipos possíveis desses exercícios. Proporemos aqui uma classificação prática de onde se poderá tirar exemplos utilizáveis na composição dos exercícios que vão da simples repetição, necessária à apresentação dos recursos linguísticos em um contexto dado, até transformações complexas e aos procedimentos que suscitarão o emprego de estruturas em contextos escolhidos pelo aluno de acordo com sua necessidade de comunicação.

Os principais tipos de exercícios estruturais são:
01) Repetição;
02) Substituição;
03) Transformação;
04) Estruturas dialogais.

3.1 – Exercícios de repetição

O exercício de repetição é o mais simples, entretanto fundamental, servindo de ponto de partida. O professor apresenta aos alunos uma série de frases de estrutura semelhante, contendo o elemento a ser treinado e que eles deverão repetir após o professor. Cada frase deve ser pronunciada pelo professor e depois pelos alunos, respeitando-se seu contorno natural, sem nenhum acento

de insistência sobre o elemento em treinamento, sem nenhuma deformação por parte do aluno de traços suprasegmentais da língua (entonação, ritmo, lugar e natureza do acento, altura de voz, etc.) (Cf. Delattre, 1971, p. 17, 18). Ao realizar o exercício de repetição, o professor deve pronunciar com naturalidade e clareza. Segundo Cunha e Starling (1971), este exercício serve à apresentação de matéria nova e à fixação de matéria ensinada: nos seguintes casos: a) para reforço de um elemento já apresentado; b) para apresentação complementar de elementos; c) em lugar de conjugação de verbos; d) em lugar de listas de palavras; e) para apresentar uma regra gramatical; f) para insistir sobre aspectos fonológicos em geral.

Exemplo 1 (Concordância do pronome possessivo em gênero e número com a coisa possuída e em pessoa com o possuidor)

P – Meu cabelo é castanho.
A – Meu cabelo é castanho.
P – Minha orelha é pequena.
A – Minha orelha é pequena.
P – Meus cabelos são castanhos.
A – Meus cabelos são castanhos.
P – Seu cabelo é anelado.
A – Seu cabelo é anelado.
P – Seus cabelos são anelados.
A – Seus cabelos são anelados.
P – Sua orelha é furada.
A – Sua orelha é furada.
P – Suas orelhas são furadas.
A – Suas orelhas são furadas.

Este tipo de exercício pode suprimir as explicações gramaticais dadas no método tradicional. O ponto de gramática é apresentado aqui

em seu contexto linguístico autêntico. Os alunos são, assim, levados a assimilar e induzir a oposição colocada em relevo pelas frases-modelo, a reproduzir tal qual aparece no contexto real e compreender, pela comparação e pela analogia, o funcionamento dessa oposição. A repetição de frases pelos alunos permite desenvolver os hábitos articulatórios paralelamente aos hábitos auditivos. As experiências dos psicólogos parecem indicar que a articulação ajuda a compreensão e reforça o poder de retenção dos modelos apresentados. Devido a sua simplicidade, o exercício de repetição tem seus limites, pois não serve para trabalhar com certos tipos de problemas e, além do mais, o professor corre o risco da monotonia (Cf. Delattre, 1971, p. 17, 18).

A repetição pode ser simples para as frases curtas ou regressivas para as frases longas.

3.1.1 – Repetição simples

É a repetição de uma estrutura na ordem normal de seus componentes.

Exemplo 2

P – José canta bem.
A – José canta bem.
P – Ele canta bem.
A – Ele canta bem.
P – Eu canto bem.
A – Eu canto bem.
P – Nós cantamos bem.
A – Nós cantamos bem.
P – Eles cantam bem.
A – Eles cantam bem.
P – Os meninos cantam bem.
A – Os meninos cantam bem.

Se a estrutura for longa e o aluno sentir dificuldade de retê-la, convém dividir a estrutura em segmentos, como se faz, por exemplo, na repetição regressiva.

3.1.2 – Repetição regressiva

Consiste em fazer repetir o último segmento da frase, depois o último e o penúltimo até se fazer repetir o conjunto da frase (Cf. Réquédat, 1980, p. 22). Como a frase "Os meninos foram ontem ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira" é muito longa para ser repetida corretamente pelo aluno, pode-se proceder da seguinte forma:

Exemplo 3

P – Os meninos foram ontem ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira.
P – Da seleção brasileira.
A – Da seleção brasileira.
P – Ao jogo da seleção brasileira.
A – Ao jogo da seleção brasileira.
P – Para assistir ao jogo da seleção brasileira.
A – Para assistir ao jogo da seleção brasileira.
P – Ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira.
A – Ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira.
P – Ontem ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira.
A – Ontem ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira.
P – Foram ontem ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira.
A – Foram ontem ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira.

P – Os meninos foram ontem ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira.
A – Os meninos foram ontem ao estádio para assistir ao jogo da seleção brasileira.

A repetição regressiva pode sofrer modificações na forma de ser apresentada e aplicada pelo professor. Ela não é senão uma etapa da repetição simples da frase inteira, porque a divisão do conjunto em grupos ocasiona uma divisão algumas vezes discutível sobre o plano da sintaxe, embora tenha a vantagem de respeitar a curva entonacional da frase.

3.1.3 – A repetição com adição

Pode ser um exercício de entonação à medida que leva o aluno a mudar a entonação de uma sequência, como, por exemplo, quando se adicionam adjuntos adverbiais (Cf. Réquédat, 1980, p. 22).

Exemplo 4
P – Maria almoçou.
A – Maria almoçou.
P – Maria almoçou hoje.
A – Maria almoçou hoje.
P – Maria almoçou hoje às 12 horas.
A – Maria almoçou hoje às 12 horas.
P – Maria almoçou hoje às 12 horas na casa de sua tia.
A – Maria almoçou hoje às 12 horas na casa de sua tia.

No lugar de se colocar um segundo elemento de natureza diferente da do primeiro, poder-se-á propor a sua substituição por outro da mesma natureza, mas de estrutura diferente. Esse segundo elemento viria agora substituir o primeiro, obtendo-se, assim, um exercício de substituição (Cf. Réquédat, 1980, p. 23).

3.2 – Exercícios de substituição

Para compreender o mecanismo dos exercícios de substituição[1], deve-se levar em conta que uma frase é composta por um certo número de segmentos, cada um situado em uma posição que é fixa em relação às outras posições. Cada posição só pode receber uma determinada classe de segmentos (relação paradigmática) . Substituindo um segmento por outro no interior de uma mesma posição, a estrutura geral da frase permanece fixa, mas seu conteúdo semântico muda. Os exercícios de substituição permitem ao aluno aprender a distinguir os limites dos constituintes da frase. A substituição operada em uma posição pode exigir a modificação de um ou de vários segmentos em outras posições. Exemplo:

1	2	3	4	5	6
A	caneta	está	sobre	a	mesa

Substituindo-se na posição 2 **caneta** por **canetas**, será necessário substituir **A** por **As** na posição 1 e **está** por **estão** na posição 3. Os exercícios de substituição aumentam sua complexidade à medida que aumentamos o número de posições da frase em que as substituições são realizadas e conforme haja correlação entre os elementos das posições substituídas e os de outras posições.

3.2.1 – Substituição simples

Na substituição simples deve-se operar em uma só posição ao longo de todo o exercício. O professor dá uma frase-base onde aparece o elemento que se quer treinar, os alunos a repetem. O professor fornece, um por vez, os segmentos que serão substituídos na frase na po-

[1] Cf. Delattre, 1971.

sição adequada. A posição para substituição poderá ser percebida pelo aluno em função da natureza do segmento (exemplo 1), mas, quando isto não for possível, o professor deverá previamente indicar a posição em que a substituição ocorrerá. Assim, por exemplo, se na frase acima (A caneta está sobre a mesa) for fornecido ao aluno o segmento **banco**, o mesmo poderá ser substituído na posição 2 ou na posição 6, impossibilitando, sem a indicação do professor, que o aluno saiba onde operar a substituição. A seguir um exemplo de substituição simples.

Exemplo 1

P – Eu moro em Recife.
A – Eu moro em Recife.
P – São Paulo.
A – Eu moro em São Paulo.
P – Curitiba.
A – Eu moro em Curitiba.
P – Mato Grosso.
A – Eu moro em Mato Grosso.
P – Macapá.
A – Eu moro em Macapá.
P – Recife.
A – Eu moro em Recife.

Enquanto o exercício de repetição inicia os alunos em certa estrutura, o exercício de substituição simples permite assimilar esta estrutura. A variação no interior de uma só posição ensina a reconhecer e a utilizar a classe de segmentos que pode entrar nesta posição, impedindo o aluno de romper a estrutura correta. Como o exercício de repetição, o exercício de substituição simples é, em geral, preparatório a um outro exercício mais difícil, onde o aluno deverá operar uma escolha, ou seja, estabelecer imediatamente uma correlação entre os diversos segmentos da frase.

Conforme haja ou não correlação entre os segmentos da frase, pode-se ter substituição com concordância ou sem concordância.

3.2.1.1 – Substituição simples sem concordância

Neste exercício, a substituição de um segmento por outro não acarreta mudança de forma a nenhum constituinte de outras posições da frase.

Exemplo 2

P – Ele chegou no dia 24 de maio.
A – Ele chegou no dia 24 de maio.
P – Você.
A – Você chegou no dia 24 de maio.
P – Maria.
A – Maria chegou no dia 24 de maio.
P – Pedro.
A – Pedro chegou no dia 24 de maio.
P – A gente.
A – A gente chegou no dia 24 de maio.
P – O menino.
A – O menino chegou no dia 24 de maio.
P – Aquele rapaz.
A – Aquele rapaz chegou no dia 24 de maio.
P – Ele.
A – Ele chegou no dia 24 de maio.

Exemplo 3

P – José canta bem.
A – José canta bem.
P – Ele.
A – Ele canta bem.

P – Você.
A – Você canta bem.
P – Marina.
A – Marina canta bem.
P – O menino.
A – O menino canta bem.
P – Aquele rapaz.
A – Aquele rapaz canta bem.
P – José.
A – José canta bem.

Estes exercícios devem vir acompanhados de explicação no que se refere à substituição do pronome **ele** (3ª pessoa) pelo pronome **você** (2ª pessoa), mostrando que, embora sejam pronomes de pessoas diferentes, a concordância do verbo se faz na mesma pessoa (3ª).

3.2.1.2 – Substituição simples com concordância

Quando o segmento proposto para substituição ocasiona uma ou várias mudanças em outros segmentos, tem-se o exercício de substituição simples com concordância, cujo papel é o de apresentar e fixar elementos linguísticos, exigindo adaptação e aplicação de conhecimentos. Os elementos propostos para substituição devem fazer aparecer as oposições orais que existem nos paradigmas, quando o exercício é oral; se for escrito, as oposições existentes na escrita. Este exercício permite aos alunos aprender a manipular toda a morfologia da língua sem jamais separá-la da sintaxe nem isolar as formas umas das outras. Substitui os paradigmas pelos quais se ensinam geralmente as conjugações, os pronomes, as flexões de gênero e número e outros elementos.

Exemplo 4

P – João é alto.
A – João é alto.
P – Maria.
A – Maria é alta.
P – João e Maria.
A – João e Maria são altos.
P – O menino.
A – O menino é alto.
P – Aquela menina.
A – Aquela menina é alta.
P – Seu filho.
A – Seu filho é alto.
P – Seu irmão e sua irmã.
A – Seu irmão e sua irmã são altos.
P – João.
A – João é alto.

Exemplo 5

P – José canta bem.
A – José canta bem.
P – Eu.
A – Eu canto bem.
P – Você.
A – Você canta bem.
P – Nós.
A – Nós cantamos bem.
P – Ele.
A – Ele canta bem.
P – Os meninos.
A – Os meninos cantam bem.
P – Eles.

A – Eles cantam bem.
P – José.
A – José canta bem.

Neste exemplo, coloca-se em evidência a oposição entre 1ª e 3ª pessoas gramaticais (que são as mais frequentemente utilizadas) e entre singular e plural.

3.2.2 – Substituição dupla

3.2.2.1 – Substituição dupla sem concordância

Mudam-se simultaneamente ou sucessivamente dois segmentos, conforme a necessidade e o que temos em vista treinar.

Exemplo 6

P – José toca e seu irmão canta.
A – José toca e seu irmão canta.
P – ditar anotar.
A – José dita e seu irmão anota.
P – falar esperar.
A – José fala e seu irmão espera.
P – estudar trabalhar.
A – José estuda e seu irmão trabalha.
P – nadar jogar.
A – José nada e seu irmão joga.
P – correr pular.
A – José corre e seu irmão pula.
P – desenhar pintar.
A – José desenha e seu irmão pinta.
P – tocar cantar.
A – José toca e seu irmão canta.

Neste exemplo, os dois segmentos foram dados e substituídos simultaneamente. Abaixo um exemplo onde as substituições são feitas sucessivamente em duas posições.

Exemplo 7

P – Maria comprou uma blusa.
A – Maria comprou uma blusa.
P – Sombrinha.
A – Maria comprou uma sombrinha.
P – Marta.
A – Marta comprou uma sombrinha.
P – Bolsa.
A – Marta comprou uma bolsa.
P – Maria.
A – Maria comprou uma bolsa.
P – Blusa.
A – Maria comprou uma blusa.

3.2.2.2 – Substituição dupla com concordância

O exercício de substituição dupla com concordância se diferencia do anterior somente no que se refere à necessidade de concordar elementos da frase com o que for inserido.

Exemplo 8

P – O vestido vermelho está sujo.
A – O vestido vermelho está sujo.
P – Blusa.
A – A blusa vermelha está suja.
P – limpo.
A – A blusa vermelha está limpa.
P – O vestido e a blusa.

A – O vestido e a blusa vermelhos estão limpos.
P – passado.
A – O vestido e a blusa vermelhos estão passados.
P – A calça e a blusa.
A – A calça e a blusa vermelhas estão passadas.
P – rasgado.
A – A calça e a blusa vermelhas estão rasgadas.
P – O vestido e o colete.
A – O vestido e o colete vermelhos estão rasgados.
P – sujo.
A – O vestido e o colete vermelhos estão sujos.
P – Vestido.
A – O vestido vermelho está sujo.

Neste exemplo, coloca-se em evidência a oposição entre singular e plural, masculino e feminino na concordância nominal. A substituição dupla com concordância é um tanto complexa porque contém dois problemas a resolver: substituir nas posições adequadas e fazer a concordância.

3.2.3 – Substituição tripla

A substituição tripla se faz em três posições sem trocar a estrutura gramatical. Os alunos devem, a cada segmento novo que é dado, determinar imediatamente a posição em que se operará a substituição, identificando a natureza gramatical do segmento. Este exercício deve, preferencialmente, ser construído de forma a que o aluno tenha de decidir em qual posição operará a substituição do segmento dado, o que o levará a distinguir melhor as diferentes classes de segmentos e sua correlação na frase. As possibilidades de variação semântica no interior de certa estrutura são exploradas pelo exercício de substituição tripla que pode servir ao mesmo tempo de exercício de assimila-

ção de uma estrutura gramatical e de assimilação de um vocabulário recentemente aprendido. Deve ser construído com grande atenção, a fim de que cada segmento dado possa se encaixar perfeitamente e sem ambiguidade em uma só posição. Como a frase-base se transforma constantemente de uma substituição a outra, os alunos têm dificuldade de dizer as frases sem misturar os segmentos das diversas frases do exercício que se desenvolverá de uma maneira mais satisfatória se, após cada substituição, o professor repetir a nova frase que servirá de ponto de partida à substituição seguinte. Na substituição tripla oral, não se deve usar nunca a substituição simultânea dos três elementos, pois esta seria muito complexa, levando o aluno a falhar constantemente, o que contraria o princípio psicológico, que expusemos em 2.2., segundo o qual o exercício deve induzir o aluno ao maior número possível de acertos. A substituição tripla simultânea exigiria um esforço de memória temporária e um manejo da estrutura que o aluno normalmente não possui, o que causaria as falhas.

Na substituição tripla, não convém fazer uma diferenciação estrita entre substituição com e sem concordância, pois, embora haja substituições triplas sem nenhuma concordância, dificilmente aparece uma substituição tripla em que os segmentos substituídos nas três posições impliquem mudanças em outras. É mais frequente haver substituição tripla em que apenas uma ou duas das posições substituídas acarretam mudanças em outras posições.

Exemplo 9

P – Marcelo parece feliz.
A – Marcelo parece feliz.
P – eles.
A – Eles parecem felizes.
P – caminhar.
A – Eles caminham felizes.
P – alegre.

A – Eles caminham alegres.
P – Pedro.
A – Pedro caminha alegre.
P – parecer.
A – Pedro parece alegre.
P – feliz.
A – Pedro parece feliz.
P – Marcelo.
A – Marcelo parece feliz.

Exemplo 10

P – Meu amigo quis um apartamento grande.
A – Meu amigo quis um apartamento grande.
P – comprar.
A – Meu amigo comprou um apartamento grande.
P – espaçoso.
A – Meu amigo comprou um apartamento espaçoso.
P – Sônia.
A – Sônia comprou um apartamento espaçoso.
P – querer.
A – Sônia quis um apartamento espaçoso.
P – grande.
A – Sônia quis um apartamento grande.
P – Meu amigo.
A – Meu amigo quis um apartamento grande.

Observa-se que no exercício 9 há concordância, enquanto no exercício 10 não há.

Quando o exercício se apresenta de forma tal que é impossível evitar a ambiguidade, podendo os segmentos dados serem substituídos em mais de uma posição, o professor deverá combinar previamente com os alunos a ordem das posições em que a substituição será feita.

Assim, no exemplo 11 abaixo, o professor pode combinar previamente com os alunos que a substituição será feita da seguinte maneira:

1º segmento dado - posição 1
2º segmento dado - posição 3
3º segmento dado - posição 2
4º segmento dado - posição 1
5º segmento dado - posição 3
6º segmento dado - posição 2
e assim por diante.

Exemplo 11

1 2 3

P – Se **eu** canto e **você** presta atenção, **eu** fico contente.
A – Se eu canto e você presta atenção, eu fico contente.
P – José.
A – Se José canta e você presta atenção, eu fico contente.
P – ele,
A – Se José canta e você presta atenção, ele fica contente.
P – vocês.
A – Se José canta e vocês prestam atenção, ele fica contente.
P – nós.
A – Se nós cantamos e vocês prestam atenção, ele fica contente.
P – os empresários.
A – Se nós cantamos e vocês prestam atenção, os empresários ficam contentes.
P – o público.
A – Se nós cantamos e o público presta atenção, os empresários ficam contentes.
P – eu.
A – Se eu canto e o público presta atenção, os empresários ficam contentes.

P – eu
A – Se eu canto e o público presta atenção, eu fico contente.
P – você.
A – Se eu canto e você presta atenção, eu fico contente.

O exercício de substituição, para ser feito em classe, exige que cada etapa na transformação da frase-base não comporte senão uma resposta exata, sem outra escolha possível. Do exercício de substituição simples ao de substituição tripla, obtém-se um gênero de exercício muito variado que permite fazer, na estrutura estudada, numerosas variações semânticas. O exercício de substituição tripla é mais difícil porque apresenta vários problemas ao mesmo tempo. Ele deve ser precedido de exercícios de repetição e substituição simples e/ou dupla.

As substituições simples, dupla ou tripla com concordância são também chamadas de **exercício de correlação**. Quando o segmento proposto para substituição for o determinado (regente) será ele a causa de uma mudança em uma ou várias posições da frase, se ele for o determinante (regido), ao se encaixar no contexto, deverá concordar com elementos existentes na frase (Vide exemplos 8, 9, 10 e 12).

Exemplo 12
P – A blusa é amarela.
A – A blusa é amarela.
P – vermelho.
A – A blusa é vermelha.
P – bonito.
A – A blusa é bonita.
P – liso.
A – A blusa é lisa.
P – barato.
A – A blusa é barata.
P – caro.

A – A blusa é cara.
P – amarelo.
A – A blusa é amarela.

3.2.4 – Substituição com expansão ou redução

Neste tipo de exercício, no lugar de manter na **frase-base** um número fixo de posições e cada segmento substituir uma só posição, as substituições feitas aumentam ou diminuem o número de posições. A frase-base se alonga ou se reduz.

3.2.4.1 – Substituição com expansão

Na substituição com expansão, o professor fornece ao aluno um sintagma maior, que substituirá um sintagma menor, assim a frase se alonga. O fornecimento do sintagma todo indica ao aluno tanto a posição quanto a colocação do elemento acrescido.

Exemplo 13
P – O garoto cantou.
A – O garoto cantou.
P – cantou o hino.
A – O garoto cantou o hino.
P – o hino da independência.
A – O garoto cantou o hino da independência.
P – O garoto louro.
A – O garoto louro cantou o hino da independência.
P – O garoto louro e alto.
A – O garoto louro e alto cantou o hino da independência.
P – cantou o hino da independência na festa.
A – O garoto louro e alto cantou o hino da independência na festa.

P – na festa de ontem.
A – O garoto louro e alto cantou o hino da independência na festa de ontem.
P – O garoto louro e alto que está no início da fila.
A – O garoto louro e alto que está no início da fila cantou o hino da independência na festa de ontem.
P – cantou muito bem o hino da independência na festa de ontem.
A – O garoto louro e alto que está no início da fila cantou muito bem o hino da independência na festa de ontem.

3.2.4.2 – Substituição com redução

A substituição com redução procede inversamente: parte de uma frase muito longa na qual se reduz progressivamente os sintagmas ou sua extensão, o que diminuiria progressivamente o número de posições na estrutura inicial.

Exemplo 14

P – Aquele menino de olhos azuis, filho de Dona Maria, que esteve aqui ontem, quer comprar um filhote macho de canário belga branco para seu pai.
A – Aquele menino de olhos azuis, filho de Dona Maria, que esteve aqui ontem, quer comprar um filhote macho de canário belga branco para seu pai.
P – ontem.
A – Aquele menino de olhos azuis, filho de Dona Maria, que esteve aqui, quer comprar um filhote macho de canário belga branco para seu pai.
P – que esteve aqui.
A – Aquele menino de olhos azuis, filho de Dona Maria,

quer comprar um filhote macho de canário belga branco para seu pai.

P – de olhos azuis.

A – Aquele menino, filho de Dona Maria, quer comprar um filhote macho de canário belga branco para seu pai.

P – macho.

A – Aquele menino, filho de Dona Maria, quer comprar um filhote de canário belga branco para seu pai.

P – branco.

A – Aquele menino, filho de Dona Maria, quer comprar um filhote de canário belga para seu pai.

P – para seu pai.

A – Aquele menino, filho de dona Maria, quer comprar um filhote de canário belga.

P – filho de Dona Maria.

A – Aquele menino quer comprar um filhote de canário belga.

P – belga.

A – Aquele menino quer comprar um filhote de canário.

Estes exercícios permitem aos alunos explorar as possibilidades de expansão ou de redução de uma frase, aprendendo a comparar as variações possíveis de um enunciado dentro de seus limites máximos e mínimos. A cada elemento introduzido na estrutura ou dela retirado, o aluno deverá reconhecer automaticamente a posição que ele ocupa na estrutura dada.

Em princípio, os exercícios de substituição e também os de transformação, que serão vistos a seguir, podem funcionar como meio de avaliação para o professor e de auto-avaliação para os alunos. Como os tipos de exercícios implicam uma progressão, os de substituição, em geral, exigem um rendimento maior que os de repetição e menor que os de transformação.

3.3 – Exercícios de transformação

O terceiro grupo de exercícios estruturais é aquele que normalmente se chama de transformação. Aqui o aluno deverá operar uma passagem de uma estrutura para outra que pode ser mais ou menos complexa que a estrutura de partida. Os exercícios de transformação não devem ser confundidos com os de substituição, pois, enquanto nestes os elementos progressivamente substituídos não alteram a identidade da estrutura inicial, naqueles dá-se ao aluno uma frase onde ele opera uma mudança gramatical segundo instruções dadas ou segundo um modelo dado. Esta segunda opção é preferível à primeira por ser mais rápida, direta, econômica e clara do que instruções de ordem gramatical. Em cada nova frase dada, o aluno opera sempre a mesma transformação. É conveniente repetir a frase modelo como a primeira frase do exercício.

Exemplo 1 (1ª pessoa do singular/1ª pessoa do plural)

Modelo: P – Eu apago o quadro.
A – Nós apagamos o quadro.

P – Eu apago o quadro.
A – Nós apagamos o quadro
P – Eu pulo corda.
A – Nós pulamos corda.
P – Eu estudo a lição.
A – Nós estudamos a lição.
P – Eu aponto o lápis.
A – Nós apontamos o lápis.
P – Eu limpo a carteira.
A – Nós limpamos a carteira.
P – Eu fecho a pasta.

A – Nós fechamos a pasta.
P – Eu escuto o sinal.
A – Nós escutamos o sinal.

A base dos exercícios de transformação é a oposição linguística. No exercício acima, por exemplo, trabalhou-se a oposição singular/plural. Cada exercício trabalha uma oposição gramatical da língua e o conteúdo lexical da frase é apenas um acessório (Cf. Delattre, 1971, p. 26), embora não se deva concluir daí que se possa usar frases sem sentido, uma vez que já ficou claro que o interesse do exercício é diretamente proporcional ao sentido das frases colocadas em oposição, sendo por este reforçado. Além disso, qualquer exercício estrutural pode, ao lado de outros elementos, auxiliar na aquisição, pelo aluno, de itens lexicais e mesmo o exercício de transformação pode ser montado para assinalar principalmente oposições lexicais, como no exemplo 2 abaixo, onde o treinamento da oposição lexical leva, simultaneamente, ao treinamento das oposições: predicado verbal/predicado nominal.

Exemplo 2

Modelo: P – Ele varre.
A – Ele é um varredor.

P	–	Ele joga.	A	–	Ele é um jogador.
P	–	Ele trabalha.	A	–	Ele é um trabalhador.
P	–	Ele torce.	A	–	Ele é um torcedor.
P	–	Ele produz.	A	–	Ele é um produtor.
P	–	Ele vence.	A	–	Ele é um vencedor.
P	–	Ele pinta.	A	–	Ele é um pintor.

Visto que os exercícios de transformação se baseiam nas oposições linguísticas, eles serão tão variados quanto o número de oposições gramaticais e lexicais existentes na língua, sendo, pois, exer-

cícios com grande potencial de variabilidade.

A transformação pode ser aplicada a frases com exatamente a mesma estrutura (exemplos 1 e 2) ou a variedades cada vez mais complexas da estrutura de partida (exemplo 3).

Exemplo 3 (infinitivo/subjuntivo; negação/afirmação)
Modelo: P – Eu não quero sair.
A – Mas eu quero que você saia.

P – Eu não quero ler.
A – Mas eu quero que você leia.
P – Eu não quero beber.
A – Mas eu quero que você beba.
P – Eu não quero limpar a casa.
A – Mas eu quero que você limpe a casa.
P – Eu não quero abrir a janela agora.
A – Mas eu quero que você abra a janela agora.
P – Eu não quero vestir a blusa verde hoje.
A – Mas eu quero que você vista a blusa verde hoje.
P – Após o almoço, eu não quero comer este manjar apressadamente.
A – Mas eu quero que, após o almoço, você coma este manjar apressadamente.

A vantagem deste tipo de exercício é que o aluno aprende a efetuar a modificação em tipos variados de uma estrutura básica, o que depois facilitará a utilização fluente dos elementos treinados, dentro das diferentes situações de comunicação, ou seja, fora do contexto controlado do exercício. Evidentemente, esse tipo de exercício não pode ser o primeiro da série, pois é preciso observar o princípio da progressão. Observa-se ainda que, apesar da variação da estrutura apresentada, a transformação que se efetua incide sem-

pre sobre o mesmo ponto gramatical: a oposição entre o infinitivo e o subjuntivo e a negação e a afirmação no exemplo 3.

Como foi dito anteriormente, as transformações serão tão variadas quanto as oposições existentes na língua. Ao operar as transformações, o aluno poderá afirmar, negar, mudar uma categoria por outra (singular/plural, masculino/feminino,1ª pessoa/2ª pessoa/3ª pessoa, voz ativa/voz passiva, forma afirmativa/forma interrogativa/forma negativa, etc.), ampliar, reduzir, explicitar, fazer uma disjunção e outras operações. Tal variedade parece poder ser agrupada em apenas três tipos de exercícios de transformação:

a) por adição (ou ampliação);
b) por redução;
c) transposição.

3.3.1 – Transformação por adição ou ampliação

Na transformação por adição, acrescenta-se um elemento que constituirá ou acarretará uma mudança na estrutura da frase.

Exemplo 4 (uso do intensificador muito)
Modelo: P – Este doce é gostoso.
A – Este doce é muito gostoso.

P – Esta limonada está azeda.
A – Esta limonada está muito azeda.
P – Aquela salada ficou salgada.
A – Aquela salada ficou muito salgada.
P – O almeirão está amargo.
A – O almeirão está muito amargo.
P – Seu molho ficou picante.
A – Seu molho ficou muito picante.

P – A comida está insossa.
A – A comida está muito insossa.

Com exercícios semelhantes, o professor poderia trabalhar também os intensificadores **tão, bem** e **bastante**, utilizando campos semânticos diferentes do utilizado no exemplo 4, onde se trabalhou com os sabores.

Exemplo 5 (Discurso direto e indireto: mudança do pretérito perfeito do indicativo para o pretérito mais-que-perfeito do indicativo)

Modelo: P – Eu folheei o livro.
A – Ele disse que tinha folheado o livro.

P – Eu li o livro.
A – Ele disse que tinha lido o livro.
P – Eu me preparei para o debate do livro.
A – Ele disse que tinha se preparado para o debate do livro.
P – Eu me saí bem no debate.
A – Ele disse que tinha se saído bem no debate.
P – Eu tirei boa nota no trabalho sobre o livro.
A – Ele disse que tinha tirado boa nota no trabalho sobre o livro.
P – Eu emprestei o livro a João.
A – Ele disse que tinha emprestado o livro a João.

A adição ou ampliação, neste tipo de exercício, pode ocorrer de duas maneiras diferentes:

a) de acordo com um modelo dado, preestabelecido, onde a cada vez se altera um exemplo novo da mesma estrutura (exemplo 4 - 7).

b) com acréscimo sucessivo de segmentos dados a uma estrutura inicial (exemplo 8).

Exemplo 6 (Colocação do adjunto adverbial de tempo e negação **nunca**)

Modelo: P – Meu irmão trabalha.
A – Meu irmão nunca trabalha.

P – Paulo brinca.
A – Paulo nunca brinca.
P – Ele fecha a porta.
A – Ele nunca fecha a porta.
P – Seu pai busca o pão de manhã.
A – Seu pai nunca busca o pão de manhã.
P – Ele coloca os pratos sobre a mesa da cozinha.
A – Ele nunca coloca os pratos sobre a mesa da cozinha.
P – Seu filho vai comprar os livros na livraria da escola.
A – Seu filho nunca vai comprar os livros na livraria da escola.

Neste exercício, o elemento é inserido em estruturas cada vez mais desenvolvidas, esquematizadas no quadro abaixo.

sujeito	verbo simples			
sujeito	verbo simples	objeto direto		
sujeito	verbo simples	objeto direto	adjunto adverbial	
sujeito	verbo simples	objeto direto	adjunto adverbial	adjunto adnominal
sujeito	verbo simples	objeto direto	adjunto adverbial	adjunto adnominal

Exemplo 7 (Emprego da locução expletiva **é que**)
Modelo: P – João busca o pão.
A – João é que busca o pão.

P – João rega a horta.
A – João é que rega a horta.
P – Tereza espana os móveis.
A – Tereza é que espana os móveis.
P – Mamãe faz o almoço.
A – Mamãe é que faz o almoço.
P – Meu irmão lava o carro.
A – Meu irmão é que lava o carro.
P – Nós limpamos a casa.
A – Nós é que limpamos a casa.

Exemplo 8
P – O garoto cantou.
A – O garoto cantou.
P – o hino
A – O garoto cantou o hino.
P – da independência.
A – O garoto cantou o hino da independência.
P – louro
A – O garoto louro cantou o hino da independência.
P – gordo
A – O garoto louro e gordo cantou o hino da independência.
P – na festa
A – O garoto louro e gordo cantou o hino da independência na festa.
P – de ontem
A – O garoto louro e gordo cantou o hino da independência na festa de ontem.

P – que está no início da fila.
A – O garoto louro e gordo que está no início da fila cantou o hino da independência na festa de ontem.
P – muito bem
A – O garoto louro e gordo que está no início da fila cantou muito bem o hino da independência na festa de ontem.

Este último tipo de exercício muitas vezes é apresentado como uma espécie à parte de exercícios estruturais e não como uma variedade dos exercícios de transformação. Neste caso, normalmente ele recebe o nome de **expansão**.

Os exercícios de transformação por expansão se ligam aos exercícios de substituição com expansão vistos anteriormente e levam o aluno a aprender a "comparar as variações possíveis de um enunciado dentro de seus limites máximos e mínimos. Além disso, eles são obrigados aqui, para cada elemento novo proposto, a reconhecer automaticamente a posição à qual ele pertence na estrutura dada" (DELATTRE, 1971, p.27, 28) .

É preciso atenção na escolha dos segmentos e na ordem de sua apresentação, para evitar a ambivalência dos mesmos que, em certos casos, podem entrar em mais de uma posição. Assim, por exemplo, se se apresentar o segmento **lindo**, quando a estrutura está na forma "O garoto cantou o hino", o aluno sem dúvida hesitaria entre "O lindo garoto" e "o lindo hino". Por essa razão foi feita a troca do vocábulo **alto**, que consta da mesma frase utilizada no exercício de substituição com expansão (Vide exemplo 13, no item 3.2.4.1), pelo vocábulo **gordo**, pois **alto** poderia ser usado como adjetivo, junto a garoto, ou como advérbio, junto a **cantou**. Observa-se também que certos segmentos têm várias possibilidades de colocação, como por exemplo, o adjunto adverbial **na festa** pode ser colocado na frase em quatro posições: no início ou no final da frase, imediatamente antes ou depois do verbo cantar. Esse fato sugere que este tipo de exercício

seja dado por escrito, evitando-se problemas que diferenças individuais criariam num treinamento oral. O professor deve, todavia, verificar a validade da colocação (escolha da posição) feita pelo aluno.

Não se deve confundir o exercício de transformação por expansão com o exercício de substituição com expansão. Na substituição, o que é dado ao aluno é o todo do sintagma a substituir, na transformação dá-se um segmento de cada vez sem indicar o sintagma a que ele pertence. Assim dizemos "da independência", "louro" e "de ontem", e não "o hino da independência", "o garoto louro" ou "na festa de ontem", como se faz na substituição. O professor deve estar atento a estes detalhes, pois enquanto num tipo de exercício o aluno **substitui** um sintagma menor por um maior dado, no outro o aluno **transforma** a estrutura ampliando-a pela inserção de um segmento dado.

3.3.2 – Transformação por redução

Na transformação por redução entram todos os exercícios que implicam diminuição da estrutura por qualquer razão, normalmente com a supressão de elementos da mesma estrutura.

Exemplo 9 (oração adjetiva vs adjetivo)
Modelo: P – O aluno que estuda faz boa prova.
A – O aluno estudioso faz boa prova.

P – O aluno que cola não aprende.
A – O aluno colador não aprende.
P – O aluno que participa é bem quisto pelo professor.
A – O aluno participante é bem quisto pelo professor.
P – Assistimos na TV a um programa que educa.
A – Assistimos na TV a um programa educativo.
P – Deve-se escrever com uma letra que possa ser lida.

A – Deve-se escrever com uma letra legível.
P – As pessoas que praticam esporte têm mais saúde.
A – As pessoas praticantes de esporte têm mais saúde.
P – As pessoas que residem nesta rua são ordeiras.
A – As pessoas residentes nesta rua são ordeiras.

Exemplo 10 (Equivalência entre o nome e o pronome)
Modelo: P – Meu colega desenhou a escola.
A – Meu colega a desenhou.

P – Eu limpei o armário dos livros.
A – Eu o limpei.
P – Antônio fez os exercícios de Português.
A – Antônio os fez.
P – Nós lemos as poesias de Cecília Meireles.
A – Nós as lemos.
P – O menino esqueceu a caneta em casa.
A – O menino a esqueceu em casa.
P – Minha professora pendurou o cartaz.
A – Minha professora o pendurou.

3.3.3 – Transformação por transposição

Os demais tipos de exercícios por transformação se incluem nas transposições. Estas apresentam uma variedade tal que parece impossível enumerar todos os seus tipos. Nos exemplos 1 e 2 e nos exemplos abaixo temos transformação por transposição.

Exemplo 11 (Regência do verbo lembrar)
Modelo: P – Eu lembrei o seu aniversário.
A – Eu me lembrei do seu aniversário.

P – Felisberto lembrou a festa na casa de Pedro.
A – Felisberto lembrou-se da festa na casa de Pedro.
P – O menino lembra o Dia das Mães todo ano.
A – O menino se lembra do Dia das Mães todo ano.
P – O rapaz lembrava o rosto de sua amada.
A – O rapaz se lembrava do rosto de sua amada.
P – Nós lembramos vocês para sempre.
A – Nós nos lembramos de vocês para sempre.
P – A colega lembrou a prova do dia seguinte.
A – A colega lembrou-se da prova do dia seguinte.

Exemplo 12 (Oposição: presente/passado).
Modelo: P – Hoje, estou estudando história.
A – Ontem, estudei história[2].

P – Hoje, estou limpando a casa.
A – Ontem, limpei a casa.
P – Hoje, estou cortando a grama.
A – Ontem, cortei a grama.
P – Hoje, estou visitando meus amigos.
A – Ontem, visitei meus amigos.
P – Hoje, estou lavando roupa.
A – Ontem, lavei roupa.
P – Hoje, estou passando roupa.
A – Ontem, passei roupa.
P – Hoje, estou assando um bolo.
A – Ontem, assei um bolo.

---

[2] Aqui há redução da locução verbal a verbo simples. Usando o verbo simples **estudo** (presente do indicativo) não ocorreria a redução, mas esta forma faria a frase parecer estranha devido à ideia de habitualidade que ela veicula. É mais frequente o uso da locução **estar + gerúndio** para expressar o presente.

Exemplo 13 (singular/plural dos diminutivos de palavras em **ÃO**)
Modelo: P – O leãozinho é manso.
A – Os leõezinhos são mansos.

P – O leitãozinho está sujo.
A – Os leitõezinhos estão sujos.
P – O pavãozinho é desajeitado.
A – Os pavõezinhos são desajeitados
P – O gaviãozinho está faminto.
A – Os gaviõezinhos estão famintos.
P – O tubarãozinho é feroz.
A – Os tubarõezinhos são ferozes.

Exemplo 14 (Voz ativa/voz passiva)
Modelo: P – João escreveu a carta.
A – A carta foi escrita por João.

P – Eu li o livro ontem.
A – O livro foi lido por mim ontem.
P – Ele fechou a porta.
A – A porta foi fechada por ele.
P – Os meninos apanharam as flores.
A – As flores foram apanhadas pelos meninos.
P – Seu irmão fez o discurso.
A – O discurso foi feito por seu irmão.
P – A costureira cortou o molde do paletó.
A – O molde do paletó foi cortado pela costureira.

Exemplo 15 (Emprego de orações adjetivas)
Modelo: P – Encontro-me numa escola moderna.
A – A escola em que me encontro é moderna.

P – Estou numa praça bonita.
A – A praça em que estou é bonita.
P – Moro numa rua movimentada.
A – A rua em que moro é movimentada.
P – Vivo numa cidade pequena.
A – A cidade em que vivo é pequena.
P – Permaneço numa dúvida atroz.
A – A dúvida em que permaneço é atroz.[3]
P – Espero meu irmão num barzinho agradável.
A – O barzinho em que espero meu irmão é agradável.

No treinamento do emprego das orações adjetivas e atendendo ao princípio da progressão[4] o professor pode, a seguir, mostrar a equivalência entre **em que** e **onde**, quando estamos falando de lugar no espaço, usando um exercício como o do exemplo 16, que utiliza as frases construídas pelos alunos no exercício 15, ao fazer a transformação. Evidentemente, a frase "A dúvida em que permaneço é atroz" não poderá ser usada no exercício 16, porque não se tem um lugar no espaço.

Exemplo 16

Modelo: P – A escola em que me encontro é moderna.
A – A escola onde me encontro é moderna.

P – A praça em que estou é bonita.
A – A praça onde estou é bonita.
P – A rua em que moro é movimentada.
A – A rua onde moro é movimentada.

---

3 A frequência de uso desta frase parece ser bem menor que a da frase sem a oração adjetiva, uma vez que, na linguagem coloquial, há uma série de restrições a seu uso.

4 Nestes casos o pronome que, precedido da preposição em, na língua coloquial e falada, parece ser mais frequentemente usada que o pronome **onde**.

P – A cidade em que vivo é pequena.
A – A cidade onde vivo é pequena.
P – O barzinho em que espero meu irmão é agradável.
A – O barzinho onde espero meu irmão é agradável.
P – A casa em que o deixei é de meus amigos.
A – A casa onde o deixei é de meus amigos.

Entre os exercícios de transformação há um que, por sua utilidade, muitas vezes é considerado à parte e recebe nome especial. É o exercício chamado de **combinação**.

Neste tipo de exercício, são dadas duas frases simples de maneira que exista, entre os pensamentos por elas expressos, uma relação que permita reuni-las em uma única mais complexa. Os três tipos de frases (as duas simples e a complexa resultante da união delas) serão sempre os mesmos, variando apenas o conteúdo lexical.

Exemplo 17 (Emprego de orações adjetivas com o relativo na função de objeto direto)

Modelo: P – Aqui está o livro. Eu li o livro.
A – Aqui está o livro que eu li.

P – Aqui está o quadro. João pintou o quadro.
A – Aqui está o quadro que João pintou.
P – Aqui estão as frutas. Você me pediu as frutas.
A – Aqui estão as frutas que você me pediu.
P – Aqui está o bilhete. Aquele menino escreveu o bilhete.
A – Aqui está o bilhete que aquele menino escreveu.
P – Aqui está o bicho. Meu pai pegou o bicho.
A – Aqui está o bicho que meu pai pegou.
P – Aqui está a caneta. Eu perdi a caneta.
A – Aqui está a caneta que eu perdi.

Este tipo de exercício é importante para a assimilação de estruturas linguísticas adequadas à expressão das relações entre os diferentes elementos constituintes de um pensamento mais complexo. Assim, por exemplo, pode-se empregar este exercício para levar à capacidade de utilização dos pronomes relativos e conjunções em geral na associação de pensamentos e da correta concordância dos tempos entre orações.

Exemplo 18 (Orações absolutas/Orações coordenadas com a conjunção **pois** explicativa)

Modelo: P – Não grite. Estou perto de você.
A – Não grite, pois estou perto de você.

P – Não saia. Está chovendo.
A – Não saia, pois está chovendo.
P – Fique em silêncio. Quero ouvir a música.
A – Fique em silêncio, pois quero ouvir a música.
P – Não incomode seu pai. Ele está cansado.
A – Não incomode seu pai, pois ele está cansado.
P – Venha cá. Quero lhe falar.
A – Venha cá, pois quero lhe falar.
P – Não fique triste. Seu pai volta logo.
A – Não fique triste, pois seu pai volta logo.
P – Convide sua tia. Ela gosta muito de você.
A – Convide sua tia, pois ela gosta muito de você.

Exemplo 19 (Orações absolutas/orações subordinadas comparativas)

Modelo: P – João é alto. Pedro é mais alto.
A – Pedro é mais alto do que João.

P – Maria é bonita. A namorada de José é mais bonita.

A – A namorada de José é mais bonita do que Maria.
P – Seu pai é esperto. Meu pai é mais esperto.
A – Meu pai é mais esperto do que seu pai.
P – Este aluno é rápido. Mário é mais rápido.
A – Mário é mais rápido que este aluno.
P – Gilka é enérgica. Tereza é mais enérgica.
A – Tereza é mais enérgica do que Gilka.
P – Seu irmão é alegre. Sua irmã é mais alegre.
A – Sua irmã é mais alegre do que seu irmão.

Apesar dessas classificações dos exercícios de transformação, não se deve enquadrá-los em uma classificação rígida, pois seria extremamente negativo. Os exercícios de transformação podem ser apresentados sob formas muito variadas, inclusive formas mistas como as apresentadas acima, o que os torna menos monótonos e com maiores possibilidades de trabalhar certas variações linguísticas com que a repetição e a substituição não podem operar com a mesma vivacidade.

No exercício de transformação, o estímulo é uma frase completa que provoca outra frase como resposta. Isto só não ocorre na transformação por ampliação, onde o estímulo é um segmento a ser acrescentado em determinada posição da frase inicial, já ampliada ou não.

Se o estímulo e a resposta são frases completas, elas devem, o mais possível, aproximar-se do que ouviríamos dentro de uma conversação normal. Isso quer dizer que a situação do exercício e suas frases devem ser as mais verossímeis possíveis. Deve-se também evitar certos tipos de exercícios de transformação como os que temos nos exemplos 20 e 21, em que, perigosamente, nos aproximamos de exercícios do tipo "passe para o pretérito perfeito" ou "passe para o plural" quase como nas listas de palavras, levando a uma transposição artificial, afastada da conversação, embora coloque em

evidência uma oposição da língua. Esse tipo de exercício, tolerável talvez na forma escrita, apesar de negativo, é inadmissível na forma oral, pois ele tira qualquer caráter de língua viva da manipulação oral, roubando ao estudante o incentivo que ele sempre tem para participar dos exercícios estruturais como de um jogo de conversação.

Exemplo 20

Modelo: P – Ele vem.
A – Ele veio.

P – Ele vai.
A – Ele foi.
P – Ele traz.
A – Ele trouxe.
P – Ele sabe.
A – Ele soube.
P – Ele quer.
A – Ele quis.
P – Ele põe.
A – Ele pôs.
P – Ele pode.
A – Ele pôde.

Exemplo 21

Modelo: P – O ator famoso.
A – A atriz famosa.

P – O embaixador brasileiro.
A – A embaixatriz brasileira.
P – O pastor cuidadoso.
A – Pastora cuidadosa.
P – O cantador esperto.

A – A cantadeira esperta.
P – O imperador poderoso.
A – A imperatriz poderosa.
P – O cantor preferido.
A – A cantora preferida.
P – O cerzidor eficiente.
A – A cerzidora eficiente.

É preciso ainda lembrar que, ao elaborar os exercícios de transformação, não há uma ordem fixa na apresentação das oposições. Tanto podemos passar do discurso direto para o indireto, do singular para o plural, da 1ª pessoa para a 2ª, da forma analítica para a sintética, da regência **a** para a regência **b**, da voz ativa para a passiva, do nome para o pronome, do presente para o passado, do masculino para o feminino, da forma não culta para a culta etc., quanto podemos fazer o inverso. Deve-se, inclusive, buscar a diversificação da ordem de apresentação das oposições, pois o costume de apresentá-las em determinada ordem são resquícios do ensino tradicional de língua que nada tem a ver com o uso vivo da língua.

Enquanto os exercícios de repetição e substituição servem mais para ensinar **a forma** das estruturas, a transformação, dentro de sua variedade, é mais adequada ao ensino do **emprego**. Por outro lado, enquanto os exercícios de repetição e substituição se destinam mais a descrever e fixar as estruturas, os de transformação já exigem uma certa familiarização com as mesmas (Cf. Cunha e Starling, 1971, p.57). Os exercícios de transformação podem ser usados para reforço e fixação, mas sua utilidade maior encontra-se: a) na testagem de estruturas adquiridas; b) na aquisição de novas estruturas das quais a repetição e a substituição não dão conta; c) na aquisição de vocabulário, de oposições lexicais e de correspondências de significado entre palavras, expressões e orações; d) na aquisição de processos de formação de vocabulário. O potencial dos exercícios

de transformação é grande, cabe ao professor procurar utilizá-lo da melhor maneira em cada situação.

3.4 – Estruturas dialogais

Estes exercícios aparecem sob diferentes denominações: **estruturas dialogais, diálogo dirigido, perguntas, perguntas e respostas**.

Nos exercícios estruturais apresentados até agora, o aluno sempre trabalha uma estrutura dada, repetindo-a ou alterando-a de maneira predeterminada. No diálogo dirigido, como já indica o próprio nome, entra-se no campo da conversação viva, da situação de comunicação concreta e dinâmica. Portanto, tem-se aqui exercícios estruturais mais naturais e soltos que os anteriores, todavia o aluno ainda se mantém dentro de um contexto e dentro de uma escolha de estruturas de resposta mais ou menos controlada. Pode-se ir desde as perguntas com respostas compulsórias até às de respostas livres e abertas. A liberdade na resposta estará sempre diretamente ligada ao nível da turma e ao grau de treinamento e habilidade no uso das estruturas.

Estes exercícios são um estágio necessário no aprendizado, pois não se deve esquecer que o objetivo do ensino de língua é, antes de mais nada, o seu uso em situações de comunicação.

As estruturas dialogais podem se apresentar de maneiras muito variadas, em tipos muito numerosos, classificáveis de mais de um modo. Não importa muito discutir estes tipos e classificações, pois é bem mais importante que o professor exerça sua criatividade, tirando dessa variedade um proveito máximo dentro de uma flexibilidade que é fundamental ao trabalho com a língua.

Um tipo de exercício que aparece frequentemente é o que se convencionou chamar de **contradição**. Muito próximo do exercício de transformação, opõe as estruturas afirmativas e negativas, mas sob a forma dialogada. Uma estrutura afirmativa ou negativa é apresentada ao aluno que deve contradizê-la, exprimindo uma opinião pessoal.

Exemplo 1

Modelo: P – Eu sempre vou ao cinema.
A – Eu não, eu nunca vou ao cinema.

P – Eu sempre vou ao cinema.
A – Eu não, eu nunca vou ao cinema.
P – João sempre anda de bicicleta.
A – Eu não, eu nunca ando de bicicleta.
P – Seu irmão sempre vai ao clube.
A – Eu não, eu nunca vou ao clube.
P – Eles sempre jogam futebol.
A – Eu não, eu nunca jogo futebol.
P – Estes meninos sempre brincam de pique.
A – Eu não, eu nunca brinco de pique.

Exemplo 2

Modelo: P – De jeito nenhum você irá ao cinema.
A – Irei sim.

P – De jeito nenhum você irá ao cinema.
A – Irei sim.
P – De jeito nenhum vocês irão ao clube.
A – Iremos sim.
P – De jeito nenhum você jogará futebol.
A – Jogarei sim.
P – De jeito nenhum vocês andarão de bicicleta.
A – Andaremos sim.
P – De jeito nenhum você brincará de pique.
A – Brincarei sim.

Este tipo de exercício será bem mais produtivo se tanto a primeira frase quanto a segunda for dita por alunos. É importante notar

que este tipo de exercício joga com todas as formas de afirmação e negação, inclusive com a entonação, que não deve ser esquecida.

Uma segunda forma destes exercícios é o que se chama de **injunção**. Nesta, um aluno se dirige a outro, utilizando uma frase cujo conteúdo semântico e estrutura ele deduzirá a partir de indicações fornecidas pelo professor. Este pode indicar sucessivamente a cada aluno o que deve dizer e a quem (exemplo 3), ou então escolher dois ou três alunos entre os quais acontecerá a conversação dirigida e a quem serão feitas as indicações (exemplo 4). Tem-se, portanto, duas formas de conduzir esses exercícios.

Exemplo 3 (Emprego do imperativo)
Modelo: P – Diga a Maria para trazer o livro amanhã.
A – Maria, traga o livro amanhã.

P – Diga a Maria para trazer o livro amanhã.
A – Maria, traga o livro amanhã.
P – Diga a Teresa e Raquel para lerem o livro até quinta-feira.
A – Teresa e Raquel, leiam o livro até quinta-feira.
P – Diga a Antônio para fazer o resumo do livro hoje.
A – Antônio, faça o resumo do livro hoje.
P – Diga a Antônio e José para reverem o resumo do livro amanhã.
A – Antônio e José, revejam o resumo do livro amanhã.
P – Diga a Mário e Paulo para trazerem o livro amanhã.
A – Mário e Paulo, tragam o livro amanhã.
P – Diga a César para ler o livro até depois de amanhã.
A – César, leia o livro até depois de amanhã.
P – Diga a Nair e Rute para fazerem o resumo do livro hoje.
A – Nair e Rute, façam o resumo do livro hoje.
P – Diga a Marta para rever o resumo do livro amanhã.
A – Marta, reveja o resumo do livro amanhã.

Exemplo 4 (Emprego de locuções verbais)

P – Arnaldo, diga a Raul que você vai passar o fim de semana na fazenda.
A – Raul, vou passar o fim de semana na fazenda.
P – Pergunte a ele se pode ir junto.
A – Posso ir com você?
P – Mirtes, diga a Arnaldo que você também quer ir.
A – Arnaldo, eu também quero ir.
P – Diga-lhes que você está pensando se eles poderiam ir com você.
A – Estou pensando se vocês poderiam ir comigo.
P – Raul, pergunte-lhe porque vocês não poderiam ir com ele.
A – Por que não poderíamos ir com você?
P – Responda-lhe que é porque sua família estará reunida lá.
A – Porque minha família estará reunida lá.
P – Mirtes, comente que neste caso ele não deve mesmo convidá-los.
A – Neste caso, Arnaldo, você não deve mesmo nos convidar.

Este tipo de exercício impede que o aluno use a estrutura sem compreender o que diz. Por isso mesmo é um meio de verificar se as estruturas assimiladas antes não foram esvaziadas de conteúdo pelo aluno. Aqui, para reagir à frase-estímulo, o aluno tem de ser capaz de extrair dela a informação necessária à construção da resposta. Isso constitui o mecanismo básico do diálogo e, por esta razão, estes exercícios são um bom recurso de transição entre os exercícios de assimilação das estruturas e a conversação espontânea e normal, pois, embora o exercício de injunção dê ao aluno uma certa orientação gramatical, deixa-lhe a responsabilidade de encontrar a estrutura adequada.

Os exercícios de injunção podem ser mais ou menos complexos de acordo com o número e o tipo de operações exigidas, portanto o professor deve estar atento para graduar as dificuldades e não

correr o risco de ver falhar seu trabalho. Assim, por exemplo, se o professor comanda "Diga a José que você está feliz", o aluno só fará três operações: a) tomar a informação "você está feliz" e a quem deve dirigi-la - "José"; b) passar da 3ª para a 1ª pessoa do singular; c) transformá-la em "José, eu estou feliz"; mas se ele comanda "Diga a José para não entregar o seu livro ao professor", teremos várias operações: a) a identificação da informação "não entregar o seu livro a alguém"; b) o uso do imperativo para expressar o comando; c) o uso da negativa; d) o emprego do possessivo que mudará de pessoa; e) a utilização de complementos direto e indireto; f) a escolha do sujeito que pode ser "tu" ou "você". Após essas operações, o aluno será capaz de dizer "José, não entregue meu livro ao professor." Mesmo que essas operações já estejam automatizadas, o segundo exercício é mais complexo que o primeiro.

O terceiro tipo de exercício é a **pergunta** ou **pergunta e resposta**. Sob a forma deste exercício poderíamos fazer uma grande parte dos exercícios de transformação e também os de contradição. O exercício é simples: o professor faz uma pergunta a que o aluno deverá responder. A resposta do aluno pode ser mais ou menos livre, como já dissemos. Pode ir desde respostas cuja estrutura e conteúdo são completamente determinados pelo professor até respostas completamente abertas, onde o aluno tem que decidir a estrutura a usar e o conteúdo a transmitir. Estas últimas já ultrapassariam os limites estritos do método e dos exercícios estruturais, situando-se dentro da conversação normal que, evidentemente, se faz através de estruturas da língua. Outro fator a observar é a relação entre vocabulário e estrutura. "Se a estrutura gramatical a assimilar é complexa, é preferível manter as variações de vocabulário num mínimo necessário a fim de que a atenção dos alunos possa se concentrar sobre a transformação gramatical. Se o objetivo do exercício, ao contrário, é o manejo lexical, a estrutura gramatical deve ser mantida tão fixa quanto possível." (DELATTRE, 1971, p. 33).

O procedimento de resposta compulsória deve ser usado no início do treinamento com este tipo de exercício. Neste caso a resposta pode:

a) estar contida na própria pergunta, que é feita de maneira a levar o aluno a repetir parte de seus elementos;
b) ser feita dentro de um modelo fornecido previamente pelo professor;
c) estar contida, tanto em termos de conteúdo quanto de estrutura, no texto com o qual se está trabalhando;
d) estar contida numa figura (neste caso mais o conteúdo);
e) ser fornecida por alguma indicação do professor ou pela situação criada dentro do exercício.

Evidentemente, a resposta pode ser fornecida por vários destes elementos em conjunto.

Exemplo 5 (Emprego do verbo **ir** no presente do indicativo)
Modelo: P – Você vai ao cinema hoje?
A – Sim, eu vou ao cinema hoje.

P – Você vai ao cinema hoje?
A – Sim, eu vou ao cinema hoje.
P – Vocês vão ao baile domingo?
A – Sim, nós vamos ao baile domingo.
P – Eles vão à festa na fazenda?
A – Sim, eles vão à festa na fazenda.
P – Nós vamos ao jogo quinta-feira?
A – Sim, nós vamos ao jogo quinta-feira.
P – Você vai ao piquenique da próxima semana?
A – Sim, eu vou ao piquenique da próxima semana.
P – Ela vai ao parque amanhã?
A – Sim, ela vai ao parque amanhã.

Exemplo 6 (Emprego do pronome oblíquo átono enclítico ao infinitivo da locução verbal)

Modelo: P – O que você vai fazer com o vaso? (limpar)
A – Vou limpá-lo.

P – O que você vai fazer com o vaso? (limpar)
A – Vou limpá-lo.
P – O que você vai fazer com o paletó? (lavar)
A – Vou lavá-lo.
P – O que você vai fazer com o sapato? (engraxar)
A – Vou engraxá-lo.
P – O que você vai fazer com o lápis? (apontar)
A – Vou apontá-lo.
P – O que você vai com o quadro? (pendurar)
A – Vou pendurá-lo.
P – O que você vai fazer com o vestido? (passar)
A – Vou passá-lo.
P – O que você vai fazer com o violão? (tocar)
A – Vou tocá-lo.

Exemplo 7 – A partir de uma figura (Emprego do verbo haver com sentido existencial)[5].

P – Quantos meninos há nesta figura?
A – Há três meninos nessa figura.
P – Quantas meninas há nesta figura?
A – Há duas meninas nessa figura.
P – Quantas ruas há nesta figura?
A – Há uma rua nessa figura.
P – Quantos carros há nesta figura?

---

[5] Nos exercícios 7 e 8, além do emprego de verbo **haver** com sentido existencial, treina-se também a oposição entre os demonstrativos **este(a) / esse(a)**.

A – Há dois carros nessa figura.
P – Quantos cachorros há nesta figura?
A – Há um cachorro nessa figura.

O professor pode, usando a mesma figura, treinar a negativa da existência em exercício como o do exemplo 8, levando os alunos a usarem duas possibilidades estruturais de resposta. O professor questionará sempre sobre elementos não presentes na figura.

Exemplo 8

Modelo: P – Quantas bicicletas há nesta figura?
A_1 – Não há bicicletas nessa figura.
A_2 – Não há nenhuma bicicleta nessa figura.

P – Quantos adultos há nesta figura?
A_1 – Não há adultos nessa figura.
A_2 – Não há nenhum adulto nessa figura.
P – Quantos passarinhos há nesta figura?
A_1 – Não há passarinhos nessa figura.
A_2 – Não há nenhum passarinho nessa figura.
P – Quantos edifícios há nesta figura?
A_1 – Não há edifícios nessa figura.
A_2 – Não há nenhum edifício nessa figura.
P – Quantos gatos há nesta figura?
A_1 – Não há gatos nessa figura.
A_2 – Não há nenhum gato nessa figura.
P – Quantas bolas há nesta figura?
A_1 – Não há bolas nessa figura.
A_2 – Não há nenhuma bola nessa figura.

Parece desnecessário dizer que, nas perguntas a partir de figuras, não precisa aparecer a palavra **figura**. Nos exercícios 7 e 8 isto

foi apenas uma contingência do tipo de exercício e do que se pretendia treinar. Poder-se-ia, sobre a mesma figura, fazer perguntas tais como as do exemplo 9, com o objetivo de treinar o uso da perífrase estar + gerúndio para indicar o presente em curso.

Exemplo 9

P – O que está fazendo o menino de camisa azul?
A – Ele está subindo no muro.
P – O que está fazendo a menina que está assentada?
A – Ela está embalando sua boneca.
P – O que está fazendo o cachorro preto?
A – Ele está carregando um bastão na boca.
P – E o que está fazendo o outro cachorro?
A – Ele está coçando a orelha.
P – O que está fazendo este menino? (O professor aponta na figura)
A – Ele está virando cambalhota.

Exemplo 10 (Emprego do subjuntivo com o advérbio **talvez**)

Modelo: P – Você me compra um livro?
A – Talvez eu compre.

P – José pensa muito no irmão?
A – Talvez ele pense.
P – Você me empresta seu caderno?
A – Talvez eu empreste.
P – Sua prima levanta cedo?
A – Talvez ela levante.
P – Você me leva no seu carro?
A – Talvez eu leve.
P – Este menino pula mais de três metros?
A – Talvez ele pule.

Além das respostas mais ou menos controladas, têm-se as respostas abertas onde se dá ao aluno a oportunidade de se exprimir livremente, deixando-o em liberdade quanto ao conteúdo sintático e semântico de sua resposta. Todavia ele só poderá se valer desta liberdade com sucesso se tiver sido treinado convenientemente, de forma metódica e progressiva, capaz de libertá-lo para solucionar, variada e automaticamente, problemas linguísticos. Nestas situações, o aluno tem de se arriscar ao escolher o conteúdo e a estrutura de sua resposta. Estará, pois, vencendo a última etapa do caminho percorrido em direção à liberdade de expressão e não é outro o objetivo de todos os exercícios estruturais.

Para as respostas abertas podemos fazer perguntas:

a) sobre a vida comum, o que exige apenas a colocação, nas estruturas, de um conteúdo já conhecido (exemplo 11);
b) sobre uma figura apresentada e que fornece um ponto de partida, de referência para a resposta (exemplo 12);
c) relacionadas com um texto em estudo, mas cujas respostas não se encontram no texto (exemplo 13).

Por outro lado, valendo-se de imaginação e criatividade, dentro de suas circunstâncias de trabalho, o professor pode encontrar inumeráveis fontes e formas de perguntas para resposta aberta. Pode, também, orientar o aluno para justificar suas respostas, o que, em certos casos, enriquecerá o exercício e levará ao uso de mais estruturas, propiciando uma liberdade de expressão cada vez maior. O aluno deve ser orientado para responder com frases completas e o professor deve exigir as respostas desta forma.

Exemplo 11

P – Você foi ao clube ontem?

A_1 – Não, eu não fui ao clube ontem, para poder estudar a prova de hoje.

A_2 – Não, eu não fui ao clube ontem, pois estudei para a prova de hoje.

A_3 – Não, eu ontem não fui ao clube, porque dormi o dia todo.

A_4 – Não, eu não fui ao clube, porque estava muito gripado.

A_5 – Sim, eu fui ao clube ontem e nadei muito.

A_6 – Sim, ontem fui ao clube e nadei muito.

A_7 – Sim, fui ontem ao clube para jogar tênis.

A_8 – Fui só de manhã, mas me diverti bastante.

O professor repete a pergunta para cada aluno. Como se pode observar, a variedade de respostas possíveis é muito grande. É por isso que esse tipo de exercício representa a passagem à conversação livre, fugindo ao controle dos exercícios estruturais propriamente ditos.

Exemplo 12

O professor apresenta a gravura (desenho, foto, "slide") e pergunta:

P – O que mais lhe agrada nesta gravura?

A_1 – O que as pessoas estão fazendo: um piquenique.

A_2 – As cores vivas que aparecem nela.

P – O que você modificaria neste desenho?

A – Colocaria algumas flores à beira do regato.

P – Paulo é capaz de fazer um desenho como este?

A – Não sei, mas penso que sim, pois outro dia vi um desenho muito bonito que ele fez.

Exemplo 13
Texto:

A FORMIGUINHA[6]

Godofredo Rangel

Nossa capacidade afetiva é tão grande, que às vezes se estende a coisas mínimas.

Lembra-me o caso de uma formiga doceira, cujo desaparecimento muito me penalizou. Aparecia em certa hora da noite, à hora em que habitualmente escrevo. Surgia de um ângulo da mesa, atravessava-a em diagonal, passando sobre o papel, e quebrava, além, outra aresta, sumindo-se até o dia imediato. Foi assim muitas noites. Acostumei-me à formiguinha e, ao avizinhar-se a hora de seu aparecimento, tornava-me inquieto, expectante, fugiam-me as ideias, e nada mais podia fazer, até que surgisse, lépida, ligeira, alegrando o papel com seu passinho miúdo, a minha querida amiguinha. À sua passagem eu movia a pena em continência, arredando-lhe a ponta da trajetória conhecida. Era tão fragilzinha minha amiga! O mais leve de meus movimentos podia causar-lhe a morte.

Nesses instantes eu interpelava-a: "Aonde vais tão apressada, minha diligente formiga? Parece que tens a cabecinha cheia de preocupações. Detém-te um pouco, conversemos! Queres açúcar? Reservar-te-ei toda noite uma boa porção. Anda ao menos mais devagar! Repara que há vinte e quatro horas não te vejo, e sem te ver tenho que passar outras tantas. Vê bem: um oásis de meio minuto entre dois desertos imensos! Vou com a mão interceptar-te a passagem; para seguires, terás que transpor o obstáculo, ou esperar que eu te deixe continuar teu atarefado destino. É muito cedo! Não receies que te estranhem a falta, no formigueiro onde moras; são tantas as formiguinhas trabalhadeiras,

---

[6] Apud Cegalla (1964, p. 149,150).

e tão parecidas! Faze de conta que hoje foi tua excursão mais longa... Não me atendes, formiguinha ingrata? Então ...até amanhã!"

Não me atendia. Era uma pressa, um frenesi de seguir... Não via a trilha de açúcar com que lhe pulverizava o caminho; se a mão lho cortava em barreira, não hesitava: subia por ela e descia do outro lado, deixando-me na pele um tênue prurido, que era como uma carícia afetuosa. E não se detinha. Toda ela era uma pressa nervosa, um andar aflitivo, uma celeridade de pequeninos meneios, que pareciam dizer-me:

"É impossível! Não posso, meu tempo está contado, só tenho prazo para vir ver-te de passagem e muito depressa. Posso apenas conceder-te uma visitinha de instantes, para matar a tua e a minha saudade. Não me detenhas! Tenho muito que fazer...".

E, acabando de atravessar obliquamente a mesa, quebrava a quina e desaparecia. Um dia...ela não veio mais. Fiquei imprestável, tive que depor a pena. Enchiam-me tristes apreensões. Que seria feito da formiga doceira? Aborreceu-se de mim? Esqueceu-me? Afogou-se numa gota de orvalho? Um passo brutal esmagou-a inconsciente? Eu sentia infinitos receios. Esperei-a uma noite, muitas noites. Nada! Nunca mais voltou...

Supondo que o professor esteja trabalhando o texto acima, após os exercícios de compreensão, de interpretação, de vocabulário e mesmo exercícios estruturais treinando suas estruturas, ele pode propor um diálogo que poderia, por exemplo, ter a forma abaixo:

P – Raquel, alguma vez você ficou gostando de um inseto ou animal como o autor?

A – Sim, fiquei gostando de uma borboletinha branca que todo dia ia ao jardim da minha casa.

P – E você, Aldo?

A – Não, eu nunca me apeguei a nenhum inseto ou animal.

P – O que aconteceu a ele(a)?
A – .....
P – Como você nunca se apaixonou por nenhum animal ou inseto, por qual você gostaria de se apaixonar? Por quê?
A – .....
P – Você o(a) prendeu? Como? Por quê?
A – .....
P – Qual foi sua reação quando ele(a) desapareceu?
A – .....

O professor fará as perguntas conforme cada caso. Assim, além das perguntas previamente pensadas, é quase certo que ele terá de incluir outras de acordo com o rumo que tomar o diálogo. A mesma pergunta pode ser feita a vários alunos. A partir da segunda pergunta do exemplo acima, não foram apresentadas possíveis respostas de alunos, tendo em vista o fato de que elas serão extremamente variadas. Um ponto importante de que o professor não deve descuidar é a exigência de respostas completas. Ele não deve aceitar respostas do tipo:

– Sim.
– Não.
– Eu não.
– Apaixonei-me.
– Um gatinho.
– etc.,

pois, apesar de serem perguntas abertas, ainda há um controle, embora menor que nas perguntas de respostas compulsórias. O professor deve estar atento para não permitir falhas estruturais na construção das frases, orientando o aluno para se auto-corrigir e também levantando aspectos que devem ser treinados ou retreinados

em exercícios estruturais mais dirigidos.

Este tipo de exercício pode culminar na redação pelo aluno de um texto calcado no texto em exploração. Não deve o professor esquecer que, basicamente, seus objetivos são desenvolver a compreensão e também a expressão oral e escrita. A um passo adiante estariam as redações (orais ou escritas) completamente livres. É o momento em que o aluno, dominando as estruturas e o vocabulário, é capaz de efetuar a comunicação, valendo-se dos novos recursos aprendidos.

No trabalho com textos, um tipo de exercício que pode ser feito é o de **reconstituição de textos**. Pode-se trabalhar também com a **reconstituição de frases**.

Quando o texto é maior, fica difícil a sua reconstituição integral e, por isso, pode-se trabalhar de duas formas: a) reconstituir partes do texto, escolhidas para tal, o que pode cair na reconstituição de frases, ou reconstituir o texto parte por parte. Isto ainda pode ser difícil se as partes forem grandes; b) reconstituir o texto todo, mas sob a forma de paráfrase, o que tornará a tarefa mais simples e constituirá um exercício de redação dirigida que, por questões de memória, terá melhores resultados se feito por escrito. No segundo caso, o professor apresenta uma série de perguntas, cujas respostas levantam as informações básicas contidas no texto e, no final, diz ao aluno para reconstituir o texto ou recontar o caso, usando suas próprias palavras. As perguntas podem ser feitas oralmente ou por escrito, mas é conveniente que a reconstrução se faça por escrito.

Seja o texto "A Formiguinha" de Godofredo Rangel visto no exemplo 13. Em seguida à leitura e exploração, o professor retoma o texto e leva o aluno a fazer várias leituras, após as quais, sem consulta ao texto, ele deverá responder a perguntas tais como as do exemplo 14 e que, evidentemente, não serão abertas pelo menos no que diz respeito ao conteúdo.

Exemplo 14

P – O que o autor diz no início do texto sobre nossa capacidade afetiva?

A_1 – Que nossa capacidade afetiva é tão grande que às vezes se estende a coisas mínimas.

Ou

A_2 - Que ela é muito grande e pode estender-se a coisas mínimas.

P – Que caso ele lembrou para mostrar isto?

A – O caso de uma formiguinha doceira que desapareceu, deixando-o muito triste.

P – Quando ela aparecia?

A – À noite, na hora em que ele costumava escrever.

P – O que ela fazia?

A – .....

P – Isto aconteceu muitas vezes?

A – .....

P – Como ficava o autor quando se aproximava a hora de a formiguinha aparecer?

A – .....

P – Como ela aparecia?

A – .....

P – O que fazia o autor e por quê?

A – .....

Estas perguntas levariam à reprodução do primeiro e segundo parágrafos. Se o professor pretende a reprodução de todo o texto, deverá continuar as perguntas até o levantamento de todas as informações.

Na reprodução de frases ou enunciados, o procedimento é mais ou menos o mesmo. O enunciado pode ser maior ou menor, mas quase sempre é apenas uma frase. É claro que é preciso observar aqui o princípio da progressão e começar com enunciados menores e mais simples.

A frase é apresentada ao aluno e depois de repetida uma, duas ou três vezes[7], e compreendida, pede-se ao aluno para reconstituí-la. Se o enunciado for muito grande e complexo, pode-se apresentá-lo por escrito no quadro negro, mas, após umas duas repetições, ele deve ser apagado e repetido mais vezes. Para ajudar o aluno na reconstituição, faz-se-lhe uma série de perguntas sobre o enunciado. A cada pergunta o aluno retoma uma parte da frase até que a última pergunta ele responde com a frase toda. Vejamos o exemplo 15, calcado em outro apresentado por Réquédat (1980, p. 34). Algumas ideias sobre os exercícios de reconstituição aqui apresentadas são também do mesmo autor.

Exemplo 15

João não vai à aula de natação às segundas-feiras porque o clube não abre neste dia e, portanto, não há aula.

P – João vai à aula de natação às segundas-feiras?
A – Não, João não vai à aula de natação às segundas-feiras.
P – O clube abre às segundas-feiras?
A – Não, o clube não abre às segundas-feiras.
P – Há aula de natação às segundas-feiras?
A – Não, não há aula de natação às segundas-feiras.
P – Quem não vai à aula de natação às segundas-feiras?
A – João não vai.
P – A que aula João não vai às segundas-feiras?
A – João não vai à aula de natação.
P – Quando João não vai à aula de natação?
A – João não vai à aula de natação às segundas-feiras.
P – Por que João não vai à aula de natação às segundas-feiras?

[7] O número de repetições varia, sendo maior ou menor, conforme o tamanho e a complexidade do enunciado.

A – Porque o clube não abre neste dia e, portanto, não há aula.
P – Aonde João não vai, quando e por quê?
A - João não vai à aula de natação às segundas-feiras porque o clube não abre e, portanto, não há aula.

Tanto no nível da frase quanto no nível do texto, pode-se criar muitas variedades deste exercício de reconstituição, sem esquecer, contudo, que a frase ou texto devem sempre ser escolhidos em função do nível da turma com que se vai trabalhar.

Nos exercícios estruturais, é importante treinar o aluno na formulação de perguntas. Assim, deve-se criar exercícios em que ele faça perguntas, de preferência para o colega, para treinar as estruturas não só na afirmativa e negativa, mas também na interrogativa, bem como treinar elementos linguísticos próprios das formas interrogativas. Como fazer perguntas em sala de aula normalmente é privilégio apenas do professor, pode-se ter aí mais um elemento de motivação.

Além dos exercícios de repetição e substituição, em que se pode trabalhar estruturas interrogativas, tem-se também os exercícios de transformação em que o aluno pode fazer a transposição:

afirmativa ou negativa → interrogativa.

Também nos exercícios de injunção, o aluno pode ser levado a fazer perguntas.

Um outro exercício com o fim de treinar estruturas interrogativas é o de encontrar a pergunta. É uma espécie de exercício de transformação, onde o professor dá a resposta para a qual o aluno deve encontrar rapidamente a pergunta.

Exemplo 16 (Emprego dos pronomes e advérbios interrogativos)
P – Eu vou à escola.
A – Onde tu vais? ou Onde você vai?
P – Eu vou a pé para a festa.

A – Como tu vais para a festa? ou Como você vai para a festa?
P – Eu vou à escola toda manhã.
A – Quando tu vais à escola? ou Quando você vai à escola?
P – Eu vou à escola porque gosto de estudar.
A – Por que tu vais à escola? ou Por que você vai à escola?
P – Cinquenta alunos faltaram à aula.
A – Quantos alunos faltaram à aula?
P – Os alunos vão ao jogo de vôlei do time do colégio.
A_1 – Quem vai ao jogo de vôlei do time do colégio?
A_2 – Onde os alunos vão?
P – Somente João não vai ao jogo de vôlei do time do colégio.
A_1 – Quem não vai ao jogo de vôlei do time do colégio?
A_2 – Qual aluno não vai ao jogo de vôlei do time do colégio?
A_3 – Onde este aluno não vai?

No caso de frases que podem ser resposta a mais de uma pergunta como a penúltima e última acima, o professor pode dar a frase-resposta sucessivamente a diferentes alunos, exigindo de cada vez uma pergunta diferente da anterior ou anteriores.

Um excelente exercício para oportunizar ao aluno a formulação de perguntas é uma combinação de transformação, substituição e pergunta-resposta, que é apresentado por Delattre (1971, p. 34,35). Este exercício permite um diálogo entre alunos e não mais entre professor e aluno. O exercício segue os seguintes passos:

a) o professor dá ao aluno uma frase declarativa;
b) o aluno transforma esta frase em uma interrogativa (transformação) substituindo-lhe o sujeito ou outras posições (verbo, objeto direto, objeto indireto etc.), conforme combinação prévia ou indicações do professor (substituição);
c) o outro aluno responde à pergunta que foi formulada (pergunta-resposta).

Variações podem ser imaginadas: pode-se eliminar a substituição, pode-se fazer a substituição indicando ou combinando "a priori" a posição e fornecendo ao aluno o elemento a substituir ou pode-se combinar a posição, onde a substituição se dará, mas deixa para o aluno a tarefa e a iniciativa de escolha do sujeito, verbo, objeto, etc., que ele colocará no lugar do outro. A quem dirigir a pergunta é sempre iniciativa do aluno. Vejamos os exemplos.

Exemplo 17

Modelo: P – Eu me formei há dois anos.
A_1 – Há quantos anos Antônio se formou?
A_2 – Faz quatro anos que ele se formou.

P – Estudo neste colégio há três anos.
A_1 – Há quantos anos sua irmã estuda neste colégio?
A_2 – Faz um ano que ela estuda neste colégio (ou aqui).
P – O secretário entrou de férias há uma semana.
A_1 – Há quanto tempo o diretor entrou de férias?
A_2 – Faz três semanas que o diretor (ou ele) entrou de férias.
P – Há três meses não vou ao clube.
A_1 – Há quanto tempo não vamos ao clube?
A_2 – Faz dez dias que não vamos ao clube.
P – Moro nesta cidade há um ano e meio.
A_1 – Há quantos anos você mora nesta cidade?
A_2 – Faz três anos que moro nesta cidade (ou aqui).
P – Rodrigo saiu há cinco minutos.
A_1 – Há quanto tempo (ou Há quantos minutos) nossos colegas saíram?
A_2 – Nossos colegas (ou eles) saíram faz meia hora.

Como se observa, apesar do modelo orientador, pode-se ter variações na pergunta e na resposta sem desrespeitar a estrutura

básica e o conteúdo básico sugerido. Os parênteses colocados no exemplo acima têm justamente o objetivo de mostrar algumas variações possíveis. Se se fizer um exercício de respostas livres, tem-se uma possibilidade muito grande não de variações de uma estrutura básica, mas de respostas completamente diferentes.

Exemplo 18

Modelo: P – A casa está suja de dar nojo.
A_1 – A casa ficou muito suja?
A_2 – Sim, a casa ficou tão suja que dá nojo.

P – O menino está triste de cortar o coração.
A_1 – O menino ficou muito triste?
A_2 – Sim, o menino ficou tão triste que corta o coração.
P – O funcionário está sobrecarregado de fazer dó.
A_1 – O funcionário ficou muito sobrecarregado?
A_2 – Sim, o funcionário ficou tão sobrecarregado que faz dó.
P – O jogador está machucado de não poder andar.
A_1 – O jogador ficou muito machucado?
A_2 – Sim, o jogador ficou tão machucado que não pode andar.
P – O escritório está escuro de dar medo.
A_1 – O escritório ficou muito escuro?
A_2 – Sim, o escritório ficou tão escuro que dá medo.
P – O rapaz está desesperado de dar pena.
A_1 – O rapaz ficou muito desesperado?
A_2 – Sim, o rapaz ficou tão desesperado que dá pena.

São estes os tipos básicos de exercícios de diálogo dirigido que, como o diálogo livre para o qual eles são uma passagem, podem ter variações inúmeras que seria difícil arrolar. Cabe ao professor atento saber aproveitá-las para conduzir seus alunos à aquisição de novos hábitos linguísticos.

Além destes exercícios estruturais, há um sexto tipo, não apresentado pela maioria dos autores que trata do assunto, que constitui apenas uma adaptação de exercício tradicional. Este exercício é o:

3.5 – Completamento

Tradicionalmente, o exercício de completamento é um exercício escrito que consiste em completar frases, onde alguns segmentos foram retirados. Em princípio, este exercício é impossível de ser feito oralmente, mas, desde que certas estruturas tenham sido cuidadosamente por meio outros exercícios estruturais, pode-se tirar proveito da aplicação de um exercício em que o professor dá o início de uma frase para que o aluno a complete, isto é, faça o seu final de forma que este seja ligado estruturalmente à primeira parte. Este tipo de exercício, como o diálogo dirigido, está no limite de passagem entre os exercícios estruturais completamente dirigidos e a livre conversação. Eles são bastante úteis no trabalho, por exemplo, com a concordância dos tempos e com a regência dos verbos que exemplificamos abaixo.

Exemplo 1 (Concordância dos tempos)

P – Se eu tenho fome,.....
A – Se eu tenho fome, eu como.
P – Se eu tivesse fome,.....
A – Se eu tivesse fome, eu comeria.
P – Se tivesse tido fome,.....
A – Se eu tivesse tido fome, eu teria comido.
P – Quando eu tiver fome.....
A – Quando eu tiver fome, eu comerei.
P – Como eu tinha fome,.....
A – Como eu tinha fome, eu comi.
P – Se eu tiver fome,.....

A – Se eu tiver fome, eu comerei.
P – Quando eu tinha fome,.....
A – Quando eu tinha fome, eu comia.
P – Enquanto eu tomava banho,.....
A – Enquanto eu tomava banho, ele preparou o jantar (ou ele preparava o jantar).

Naturalmente a resposta do aluno pode ser totalmente diferente da sugerida no exemplo, uma vez que a única exigência é a de que o final colocado se ligue estruturalmente ao início dado. A última frase, de conteúdo diverso das demais, foi colocada apenas para lembrar que não é preciso manter sempre o mesmo verbo ou conteúdo nas frases, isto só foi feito para realçar as diferentes concordâncias de tempo.

Exemplo 2 (Regência dos verbos: aspirar, lembrar, assistir, informar, pagar)

P – Ele não se lembra.....
A – Ele não se lembra do que aconteceu (ou "de você", etc.)
P – Eu assisti.....
A – Eu assisti ao filme.
P – O rapaz não pagou.....
A – O rapaz não pagou a dívida ao cobrador.
P – Meus pais lembraram.....
A – Meus pais lembraram o dia do meu batizado (ou que amanhã é feriado).
P – Informamos aos colegas.....
A – Informamos aos colegas que a prova será amanhã.
P – Ele aspirava.....
A – Ele aspirava o ar do campo.

ou

Ele aspirava ao cargo de presidente.

P – Informaremos os candidatos.....

A – Informaremos os candidatos de que as provas foram adiadas.

P – Osenfermeirosassistiram.....

A – Os enfermeiros assistiram à operação.

ou

Os enfermeiros assistiram o doente com dedicação.

Para as respostas dos alunos neste exercício vale o mesmo comentário feito após o exercício precedente.

Termina aqui o inventário dos tipos de exercícios estruturais. Mais do que uma fórmula mágica, eles são antes uma ferramenta eficaz e útil na mão do professor consciente, que sabe das possibilidades e limitações dos mesmos dentro de sua tarefa. Esta é fazer com que o aluno adquira novos hábitos linguísticos e, se possível, um automatismo de reação que permita a expressão do pensamento sem que o mesmo tenha de despender o seu esforço com os recursos de expressão a utilizar, podendo concentrá-lo nos pensamentos, sentimentos etc., a comunicar. Importa frisar que o professor deve ter flexibilidade e capacidade de variação na escolha e aplicação destes exercícios. Dentro desta variedade e flexibilidade, é possível, inclusive, criar combinações dos tipos de exercícios vistos acima e mesmo criar outros tipos. Como foi dito, os exercícios estruturais, dentro do processo de ensino-aprendizagem, podem servir: a) à apresentação de conteúdo novo; b) à fixação deste conteúdo; c) à integração do conteúdo com elementos já estudados; d) ao emprego e reemprego dos recursos linguísticos apreendidos em diferentes situações; e) à verificação e controle da aprendizagem; f) à iniciação à expressão livre, valendo-se principalmente do diálogo dirigido e do completamento, num estágio mais avançado.

Os exercícios estruturais, independentemente de seu tipo e da finalidade com que são usados, devem apresentar, para garantia de sua eficácia, certas características sobre as quais se falará mais detidamente no capítulo seguinte.

4 – Características dos exercícios estruturais

Os exercícios estruturais, elaborados segundo critérios de eficiência que serão discutidos a seguir, levam o aluno a utilizar, com segurança, os mecanismos gramaticais básicos que ele ignora ou que domina mal. Já se ressaltou que, para a elaboração desses exercícios, é preciso que o professor conheça realmente a gramática descritiva da língua, para propiciar ao aluno a automatização de estruturas de base, enriquecendo, dessa forma, sua competência linguística.

Além disso, os diversos tipos de exercícios estruturais apresentados no capítulo anterior só garantirão plenamente sua eficácia se possuírem as características apresentadas a seguir.

4.1. Simplicidade

Ao elaborar os exercícios, o professor deve ter em mente que a complexidade estrutural de uma frase dificultará certamente o treinamento. É conveniente, principalmente nas primeiras séries, utilizar frases curtas e simples que evidenciem o uso de um único recurso da língua. Frases muito longas atrapalham a fixação do recurso da língua escolhido para trabalhar. Se se quiser, por exemplo, treinar o emprego dos pronomes demonstrativos, poder-se-ia com eficiência utilizar uma estrutura simples como:

Este(s) limoeiro(s) **aqui** é(são) de Maria. / **Esta(s)** árvore(s) aqui é(são) de Maria.

Esse(s) limoeiro(s) **aí** é(são) de Pedro. / **Essa(s)** árvore(s) **aí** é(são) de Pedro.

Aquele(s) limoeiro(s) **lá** é(são) de João. / **Aquela(s)** árvore(s) **lá** é(são) de João.

Uma frase com maior complexidade que estas tiraria o relevo do problema que se está treinando, isto é, o emprego adequado dos pronomes demonstrativos **este, esse** e **aquele**, cuja aplicação se faz paralelamente aos advérbios de lugar **aqui, aí e lá**, respectivamente. Os pronomes determinam a posição do objeto em questão (limoeiro, árvore) num determinado espaço físico. Quando esta estrutura estiver fixada, será possível ao professor treinar uma outra. O treinamento de uma estrutura exige, quase sempre, a aplicação de uma série de exercícios para se evitar a apresentação, de uma só vez, de todas as dificuldades que a estrutura possui.

A simplicidade não deve, porém, significar pobreza de conteúdo. O professor procurará enriquecer o conteúdo do exercício cada vez que o processo de aplicação dos mesmos e o progresso da aprendizagem o exigirem, tendo ainda o cuidado de apresentar estruturas que estejam dentro de um contexto familiar ao aluno.

A simplicidade dos exercícios evita, também, o desânimo provocado por frases muito longas e por problemas muito complexos, da mesma forma que um treinamento com um número muito grande de frases, levaria, inevitavelmente, a uma mera repetição mecânica e cansativa.

4.2. Variedade e quantidade

Os exercícios estruturais devem ser, além de curtos, variados para manter sempre vivo o interesse do aluno. A repetição de um

recurso, oposição ou dificuldade, embora favoreça a fixação de hábitos, pode, por outro lado, tornar-se nociva quando descontrolada e, assim, eliminar a motivação do aluno. Neste caso, o professor deve variar os exercícios em termos de assunto, oposição linguística, grau de dificuldade das estruturas (ir da mais simples para a mais complexa) e dos exercícios (começar pelos de repetição até atingir as estruturas dialogais), procurando, naturalmente, adequar o problema que se irá treinar ao tipo de exercício que mais favoreça a fixação da oposição linguística.

Assim o professor variará os exercícios de forma a torná-los interessantes e, sem atropelos, possibilitar a fixação de um hábito linguístico, permitindo, em consequência, o avanço da aprendizagem. Observa-se que ao lado da variedade nas estruturas e nos exercícios aparece o fator quantidade. Ambas, variedade e quantidade, têm que ser vistas em função do maior ou menor grau de complexidade do problema que se está treinando.

Em relação à quantidade, diferentes manuais sobre exercícios estruturais têm mostrado que o número ideal de frases por exercício deve ser em média de 8. Um número bem menor de frases não permitiria o automatismo e mais de 12 frases por exercício levariam o aluno ao cansaço.

A preocupação do professor ao elaborar os exercícios não deve se voltar apenas para o número de frases a colocar em cada exercício, mas também para a quantidade de exercícios necessária ao treinamento de determinado elemento linguístico. Esta quantidade só poderá ser determinada pelo professor em função da complexidade do recurso linguístico em treinamento e em função do progresso na aprendizagem revelado pelo aluno que está sendo treinado. Assim, o professor deverá treinar os recursos linguísticos dentro de uma ordem de dificuldade, variedade e quantidade exigidas pelo nível de aprendizagem em que a classe se encontra, pois a adequação dos exercícios só se efetiva quando se atende, com a maior precisão

possível, às necessidades linguísticas do aluno. A estas necessidades, os caracteres de variedade e quantidade estarão sempre ligados. Finalmente, é preciso considerar que o treinamento dos exercícios estruturais não deve tomar todo o tempo da aula de Língua Portuguesa. O professor deve treinar todos os dias seus alunos num tempo não superior a 20 minutos, conforme exigirem o problema e o bom-senso.

4.3. Progressão

A progressão é uma das principais características e talvez a mais complexa, uma vez que se há de observar, simultaneamente, fatores psico-pedagógicos e linguísticos. Entre os primeiros, dever-se-á observar a idade e motivação do aluno, seu contexto social, sua formação linguística anterior. Por outro lado, com relação à estrutura linguística, há que considerar os fatores de frequência, complexidade e extensividade em termos de um treinamento inicial de língua oral e depois de língua escrita e/ou das duas simultaneamente, conforme o recurso enfocado.

A frequência leva em conta, em termos estatísticos, a estrutura mais empregada pelos falantes da língua dentre recursos linguísticos com a mesma função e/ou valor básico. Por exemplo, se os recursos tratados forem os apropriados para compor estruturas negativas ou interrogativas ou comparativas, primeiro serão treinadas as mais usadas, em seguida as outras de menor frequência. Finalmente, já em atividades do tipo que Travaglia (1996), chamou de "gramática reflexiva", deve-se discutir as diferenças existentes entre os diferentes recursos. A observação dos hábitos linguísticos no cotidiano é que permitirá ao professor fazer esse levantamento estatístico, não pretendendo, naturalmente, nenhum rigor na exatidão dos mesmos. Apenas para exemplo de frequência, apresenta-se abaixo uma or-

denação de formas negativas, comparativas e interrogativas que de forma alguma pode ser considerada definitiva:

Frases negativas:

a) José **não** falou isso.
b) José **não** falou isso **de jeito nenhum**.
c) **De jeito nenhum**, José **não** falou isso.
d) José **nunca** falou isso.
e) **Nunca** José falou isso.
f) José **jamais** falou isso.
g) **Jamais** José falou isso.
h) **De modo algum**, José **não** falou isso.
i) José, **de modo algum, não** falou isso.

Frases comparativas:

a) Ele fala **que nem** José.
b) Ele fala **feito** José.
c) Ele fala **igual** José.
d) Ela fala **como** José.
e) Eles falam **do mesmo modo que** José.
f) Você fala **tal qual** José.

Frases interrogativas:

a) Quem que fez isso?
b) Quem fez isso?
c) Quem é que fez isso?
d) Quem foi que fez isso?
e) Quem será que fez isso?
f) Será quem fez isso?

g) Qual é a pessoa que fez isso?
h) Qual pessoa fez isso?
i) Eu estou perguntando quem fez isso. Deve ou não colocar ?

A complexidade em termos estruturais deve ser avaliada a partir de sentenças mais básicas da língua para as mais complexas. Para Faria Alvim Pinto (1981, p. 41, 42), entende-se por mais básica a sentença que tiver estrutura mais simples ou tiver mais privilégios de ocorrência. Seriam, portanto, as sentenças declarativas e afirmativas. Assim, a grosso modo, sentenças negativas e interrogativas seriam menos básicas do que as declarativas afirmativas; sentenças passivas serão menos básicas do que as ativas correspondentes e, de modo geral, os períodos apresentam a seguinte ordem crescente de complexidade: simples < composto por coordenação < composto por subordinação. A seguir exemplo de frases progressivamente mais complexas:

a) A menina comeu o doce. <
b) A menina daquela casa não comeu o doce. <
c) A menina daquela casa não comeu o doce de leite <
d) A menina daquela casa não comeu o doce de leite que está sobre a mesa. <
e) Parece que a menina daquela casa não comeu o doce de leite que estava sobre a mesa.<
f) Não me parece que a menina daquela casa não tenha comido o doce de leite que estava sobre a mesa. <
g) Maristela me disse que não parece ter sido a menina daquela casa que não tenha comido o doce de leite que estava sobre a mesa.<

Pode-se ver, nessa série, uma progressão constante na complexidade das sentenças, de estruturas mais básicas para as mais com-

plexas em vista da capacidade gerativa da língua. O professor, ao elaborar o exercício, deve ter em mente, além dessa complexidade de estruturas, a complexidade da série de exercícios que treina um só problema. Assim, treinará estruturas das mais simples para as mais complexas, graduando-as paulatinamente, e as treinará em exercícios dos menos complexos para os mais complexos, aumentando as dificuldades à medida que se avança no treinamento e no nível de escolaridade do aluno.

Valdman (1971, p. 51) entende por extensividade o seguinte: quando duas estruturas A e B se encontram em certos contextos e apenas uma das duas aparece em todos esses contextos ou na maioria deles, dir-se-á que esta é mais extensiva em relação àquela. É evidente que, de duas possibilidades estruturais, deve-se treinar primeiramente a forma mais extensiva. Se se tomar, por exemplo, duas formas verbais, ativa e passiva, deve-se ensinar primeiro a forma ativa por ser a mais usada ou, ainda, ao se tratar de tempos simples e de formas perifrásticas determinantes dos aspectos da língua, estas últimas parecem ser mais extensivas em relação às primeiras. Para exemplificar, considerando vários contextos, possivelmente as frases de (a) serão mais extensivas em relação às de (b):

(1) a - Luísa está comendo a manga.
b - Luísa come a manga.
(2) a - Luísa vai comer a manga.
b - Luísa comerá a manga.
(3) a - Luísa tinha comido muita manga.
b - Luísa comera muita manga.

O mesmo se afirmará em relação às frases abaixo:

(1) a - Luísa está comendo a manga.
b - A manga está sendo comida por Luísa.

(2) a – Luísa comeu a manga.
b – A manga foi comida por Luísa.
(3) a – Comeram a manga.
b – Comeu-se a manga.

Observa-se que a passiva analítica é mais extensiva do que a passiva pronominal. Exemplo:

a) O assunto foi discutido em sala de aula. (passiva analítica)
b) Discutiu-se o assunto em sala de aula. (passiva sintética)

A extensividade relacionada às formas ativa e passiva liga-se às propriedades hierárquicas de topicalidade[1] e de empatia que são mais frequentemente ligadas ao sujeito das sentenças. Essas propriedades consideram que os sintagmas com traços semânticos de [+ humano], [+ animado], [+ agente], [+ 1ª pessoa gramatical] pertencerão, mais provavelmente, à posição do tópico sujeito, em relação aos sintagmas que possuem os traços semânticos [- humano], [- animado], [- 1ª pessoa]. Isso significa, também, que, de duas formas, a extensiva é aquela que apresenta uma relação mais empática com o falante da língua, tanto em termos de compreensão como em termos de produção de sentenças. O treinamento deverá partir de estruturas que tenham tais características até atingir o nível de estruturas de verbos impessoais em que apenas o fato é objetivamente tratado.

Observa-se, ainda, que os caracteres de frequência e complexidade estão intimamente relacionados ao de extensividade.

Necessário se faz, também, manter distintos dois níveis de progressão: de um recurso linguístico a outro dentro da língua como um todo e de cada frase em relação à outra dentro de cada exercício. Outra

---

[1] Givón, T. **Subject and Topic**. New York: Academica Press, 1975, apud Faria Alvim Pinto (1981).

observação é a de que, às vezes, não é possível treinar em uma única série de frases um mesmo grupo de elementos gramaticais. Neste caso, é preciso elaborar uma série de exercícios que constituirá uma sequência. Tanto no interior dos exercícios como no interior da sequência, dever-se-á ter a preocupação de determinar a progressão das estruturas mais simples para as mais complexas, evitando, dessa forma, que uma oposição seja ilustrada durante todo o treinamento por uma mesma estrutura. Um exemplo útil para ilustrar é o treinamento dos pronomes pessoais com função de complemento. Vários problemas ortográficos surgem quando de sua colocação junto aos verbos. Assim tem-se:

Eu procurei **a bola**./ Eu **a** procurei.
Estou procurando **a bola**./ Estou procurando-**a**.
Vou procurar **a bola**./ Vou procurá-**la**.
Levaram **o papagaio**./ Levaram-**no**.
Chamarei **a criança**./ Chamá-**la**-ei.
Cercaram **as árvores**./ Cercaram-**nas**.

De modo geral, a progressão aqui poderá aumentar à medida que se empregarem: a) verbos de 2ª e 3ª conjugações; b) pronomes junto a verbos irregulares de maior complexidade ortográfica; c) tempos verbais de menor frequência; d) frases de maior complexidade sintática e/ou semântica. Outras frases poderão também trazer a oposição do pronome objeto direto e objeto indireto e assim por diante até onde levar a capacidade criativa do professor.

4.4. Preocupação com as oposições

Todo exercício deve manter, na sua sequência, a oposição que se precisou na frase de apresentação, tendo o cuidado, também, de observar se essa oposição acontece na língua oral ou na escrita. Os

exercícios orais onde a oposição não se evidencia devem ser feitos por escrito para que o aluno perceba essa oposição.

As concordâncias verbal e nominal (sing./plural; fem./masc.; 1ª/2ª/3ª pessoas) não raramente, na língua oral, se fazem apenas com o primeiro elemento da estrutura pronunciada. Estas oposições devem ser frequentemente treinadas nos dois registros.

Uma oposição que só se deixa evidenciar na língua escrita é a dos homônimos homófonos, visto que, neles, fonemas e grafemas não são coincidentes. Eis alguns exemplos:

falarão (fut.)	X	falaram (pret.)
pára (V)	X	para (prep.)
pôr (V)	X	por (prep.)
acender	X	ascender
se (átono)	X	si (tônico)
decente	X	descente
assento	X	acento
serrar	X	cerrar
cela	X	sela
apressar	X	apreçar
cesta	X	sexta
sessão	X	seção

e muitos outros que não cabe enumerar aqui. Outros vocábulos que precisam ser tratados na língua escrita são os parônimos, tais como:

pôde (pret.)	X	pode (pres.)
dê (V)	X	de (prep.)
nós (reto)	X	nos (oblíquo)
comprimento	X	cumprimento
discente	X	docente
emergir	X	imergir

As oposições podem ser escolhidas aleatoriamente pelo professor, desde que elas se integrem em contexto conhecido do aluno de tal forma que a situação evocada pelo conteúdo semântico das frases lhe seja sempre familiar. Esse é um ponto que vimos repisando em todo este trabalho.

4.5. Preocupação com a situação

É principalmente neste ponto que assumem relevo os aspectos sócio-linguísticos para um ensino eficaz da língua, através dos exercícios estruturais. Isso porque não se pode pretender treinar qualquer estrutura gramatical sem considerar a situação social e linguística onde ela se insere dentro do processo de comunicação em que o aluno se apresenta.

Parece improvável encontrar interesse no aluno exposto a um treinamento de frases absurdas que não levam em conta a situação, tanto com relação ao conteúdo semântico das frases quanto em relação à realidade de mundo a que estas frases remetem. Todo e qualquer exercício estrutural deve, portanto, evitar repetições mecânicas que não consideram, paralelamente ao aspecto estrutural das frases treinadas, o seu aspecto nocional, a sua significação, o efeito de sentido que elas podem produzir como texto ou parte de texto, usado em uma situação de interação comunicativa.

As ideias que as frases dos exercícios sugerem devem ser tiradas de diálogos reais, observados pelo professor no seu contato com o aluno, ou ainda de textos que são trabalhados em sala de aula. Assim se evitarão frases sem sentido que ferem o bom senso e que provocam, naturalmente, monotonia e desinteresse.

Outro dado a considerar é que a preocupação com a situação deve ser constante no treinamento porque favorece, acima de tudo, a verossimilhança dos exercícios. O professor compromete-se, assim, com a fidedignidade do trabalho que propõe. Este

comprometimento só tende a favorecer o treinamento, visto que o aluno se sentirá considerado em suas necessidades linguísticas, notando uma possibilidade concreta, real de aplicação deste aprendizado.

Não obstante toda a preocupação com a situação sócio-linguística, pode haver casos de o aluno não reagir positivamente a este estímulo. Dessa forma o professor deve lançar mão de apelos a reações afetivas do aluno, valorizando menos as reações lógicas (Cf. Réquédat, 1966, p. 45)

Pode-se chamar de "estímulos afetivos" os procedimentos de que o professor se utiliza no início de um exercício para desafiar o aluno e estimulá-lo a reagir, seguindo a proposta inicial do mesmo.

Abaixo estão alguns exemplos dos chamados "estímulos afetivos". O professor poderia, por exemplo, iniciar os exercícios com propostas como as seguintes:

1) Diga de maneira educada:

P – Passe-me a farinha!
A_1 – Por favor, poderia me passar a farinha?
A_2 – Você quer passar a farinha, por favor?
A_3 – Por favor, você me passaria a farinha?
A_4 – Tenha a bondade de me passar a farinha!

2) Diga com mais entusiasmo:

P – Esta pintura é bonita!
A_1 – Oh! Que bonita é esta pintura!
A_2 – É linda esta pintura!
A_3 – Como é bonita esta pintura!
A_4 – Que linda pintura!
A_5 – Esta pintura é muito bonita!

3) Negue com veemência:

P – Joana devolverá os cadernos.

A_1 – Absolutamente! Não será Joana que devolverá os cadernos!

A_2 – Absurdo! Joana não devolverá os cadernos!

A_3 – De jeito nenhum, Joana não devolverá os cadernos!

A_4 – Não, não, não! Joana não devolverá os cadernos de jeito nenhum!

4) Manifeste dúvida:

P – Márcia comeu o doce.

A_1 – Parece que foi Márcia que comeu o doce.

A_2 – Não sei se foi Márcia que comeu o doce.

A_3 – Não creio que Márcia tenha comido o doce.

A_4 – Talvez Márcia tenha comido o doce.

A_5 – É possível que Márcia tenha comido o doce.

5) Manifeste certeza:

P – Márcia comeu o doce.

A_1 – Sim, foi Márcia que comeu o doce.

A_2 – É claro que Márcia comeu o doce.

A_3 – Sem dúvida, foi Márcia que comeu o doce.

A_4 – Tenho certeza de que Márcia comeu o doce.

A_5 – É verdade que Márcia comeu o doce.

6) Mostre surpresa:

P – Terminei a leitura do texto.

A_1 – Mas você já terminou a leitura do texto?

A_2 – Como? Já terminou de ler o texto?!
A_3 – Não é possível! Você já terminou a leitura do texto?

7) Repita para alguém que não tenha lhe escutado direito:

P – Luísa está aqui. (Que é que você disse?)
A_1 – Eu disse que Luísa está aqui.
A_2 – Que Luísa está aqui.
A_3 – Eu falei que Luísa está aqui.

8) Mostre alegria.

P – Encontrei Maria na festa.
A_1 – Que bom ter encontrado Maria na festa!
A_2 – Felizmente, encontrei Maria na festa.
A_3 – Que sorte! Encontrei Maria na festa.

9) Mostre desagrado:

P – Encontrei Maria na festa.
A_1 – Chii! Encontrei Maria na festa.
A_2 – Lamentavelmente, encontrei Maria na festa.
A_3 – Que azar! Encontrei Maria na festa.
A_4 – Infelizmente, encontrei Maria na festa.

Observa-se que, na execução destes exercícios, a entonação é fator de grande importância na determinação dos elementos afetivos (surpresa, alegria, entusiasmo etc.) e, às vezes, por si só é capaz de exprimi-los, independente de modificações de elementos estruturais na frase. A avaliação do professor com relação à execução destes exercícios, quando treinados oralmente, não deve deixar de lado este aspecto linguístico.

Estes diferentes procedimentos levam o aluno a concentrar

sua atenção na seleção dos elementos estruturais, o que lhe permitirá, com sucesso, executar os exercícios como também a suportar sem dificuldades todas as propostas que se seguirem. É evidente que estes procedimentos se realizam em exercícios de transformação ou dialogais, uma vez que os de substituição não possuem a flexibilidade que este jogo exige.

Entretanto, quando não for possível ao professor introduzir este jogo com estímulos afetivos, há o humor de que se pode utilizar mesmo quando se tratar de exercícios menos flexíveis, como é o caso dos de substituição. O humor deve ser sempre lembrado pelo professor como uma forma saudável e efetiva de quebrar a monotonia dos exercícios, de possibilitar um treinamento eficaz e, além do mais, de alargar o espaço de interação do professor com o aluno, tão necessário ao sucesso do ensino-aprendizagem.

Conclusivamente os critérios de simplicidade, variedade, quantidade, preocupação com a progressão, com as oposições orais e escritas, bem como a preocupação com a situação não são as únicas condições de eficácia de um exercício estrutural. É preciso, ainda, que os exercícios que trabalham a linguagem culta procurem se aproximar o mais possível da língua culta usada nos tempos de hoje, o que lhes dará maior vivacidade e caráter de autenticidade linguística.

Os exercícios estruturais, assim elaborados, se tornam um jogo em que o aluno se vê estimulado a participar e a reagir positivamente aos estímulos que se lhe colocam como um desafio. Ele, o aluno, se sente estimulado a adquirir hábitos linguísticos que lhe são desconhecidos ou cuja aquisição representa para ele uma dificuldade. Isso significa, finalmente, que os exercícios estruturais, bem elaborados e aplicados, serão motivo de prazer, uma vez que desafios são vencidos a todo momento e o aluno, assim afastado da monotonia e do lugar comum, sentirá a educação não como uma doação ou dádiva que se recebe passivamente, mas uma conquista, e os exercícios estruturais como uma possibilidade de se fazer esta conquista.

5 – O trabalho com os exercícios estruturais

Ao trabalhar com os exercícios estruturais, o professor pode elaborá-los para corrigir falhas mais ou menos frequentes que observou em seus alunos ou para inseri-los de forma integrada em um método. Em qualquer caso, é preciso determinar e delimitar bem os recursos linguísticos com que trabalhar, como também estabelecer os tipos de exercício a utilizar e a maneira de aplicação.

5.1 – O levantamento dos recursos e dificuldades a trabalhar

Os recursos a serem trabalhados constituem estruturas a serem treinadas. Estas podem surgir de diferentes fontes:

a) comparação entre a variedade de língua que se pretende seja adquirida pelos alunos e a variedade que eles possuem ao chegar à escola. Dessa comparação surgirá um levantamento de estruturas que aparecem na primeira e não aparecem na segunda variedade ou aparecem de maneira diversa e que, portanto, deverão ser treinadas;
b) observação e sondagem das falhas ou "erros"[1] mais fre-

[1] Esses erros ou falhas podem ser de duas naturezas: a) uso de recursos fora da norma

quentes na linguagem oral e/ou escrita dos alunos, fazendo-se um inventário dos mesmos. Este levantamento deverá ser feito nas situações o mais possível diversas, em classe ou fora dela (isto quando houver condições);

c) indicação de falhas e recursos que normalmente ocorrem ou têm de ser treinados num determinado tipo de turma (do mesmo nível e com características mais ou menos semelhantes). Essa indicação é dada pelo trabalho e experiência anteriores do próprio professor ou de outrem com turmas do mesmo tipo;

d) o conjunto de recursos da língua que se pretende sejam dominados pelo aluno.

Obtida a lista das dificuldades e recursos a serem trabalhados, o professor fará exercícios estruturais para superá-las ou treiná-los, conforme o caso. Se as dificuldades ou recursos trabalhados envolvem questões de ortografia ou contêm diferenças entre a língua oral e a escrita, os exercícios deverão ser feitos oralmente e depois por escrito ou somente desta segunda maneira, conforme a conveniência de cada caso.

Abaixo são apresentados alguns exemplos de diferenças entre variedades da língua, detectadas na fala ou na escrita de alunos e exercícios que poderiam entrar num trabalho que leve o aluno a conscientizar-se dessas diferenças para seu uso adequado, conforme exigência de cada situação de interação[2]. Fique claro que os exercícios aqui apresentados seriam apenas um de uma série destinada à consecução do objetivo de percepção e/ou aquisição dos recursos das diferentes variedades.

---

culta que se pretende seja adquirida pelos alunos; b) composição inadequada de textos, o que prejudica a eficiência da comunicação, porque o texto resultante não é o mais adequado para a produção do efeito de sentido que se quer ou não é o mais adequado à situação.

[2] Alguns exercícios foram retirados de Travaglia e França (1976, p. 9-12)

Exemplo 1 (Pronúncia e ortografia do gerúndio)

Dificuldade: Falar e escrever "comeno, falano, conversano, partino".

Exercício (Substituição simples sem concordância)

P – Eu estou falando.
A – Eu estou falando.
P – chamar
A – Eu estou chamando.
P – conversar
A – Eu estou conversando.
P – estudar
A – Eu estou estudando.
P – cantar
A – Eu estou cantando.
P – falar
A – Eu estou falando.

Embora essa dificuldade ocorra com os verbos das três conjugações, o exercício trabalha apenas com os de primeira por uma questão de delimitação. Assim, seriam necessários outros exercícios para trabalhar com a segunda e terceira conjugações e exercícios que trabalhassem as três ao mesmo tempo, levando o aluno a um automatismo cada vez mais geral.

Exemplo 2 (Pronúncia inexata de palavras com reflexo na ortografia)

Dificuldade: tamém

Exercício (Diálogo dirigido com resposta compulsória)

Modelo: P – Você também cantou?
A – Sim, eu também cantei.

P – Você também jogou?
A – Sim, eu também joguei.
P – Você também brincou?
A – Sim, eu também brinquei.
P – Você também dançou?
A – Sim, eu também dancei.
P – Você também nadou?
A – Sim, eu também nadei.
P – Você também foi à festa?
A – Sim, eu também fui à festa.

Evidentemente, em exercícios que trabalham a pronúncia, o professor deve estar atento à exigência de que os alunos pronunciem adequadamente.

Exemplo 3 (Pronúncia inexata de palavras com reflexo na ortografia)

Dificuldade : tava

Exercício (Substituição dupla com concordância do artigo com o substantivo)

P – Jair estava no cinema.
A – Jair estava no cinema.
P – praia
A – Jair estava na praia.
P – eu
A – Eu estava na praia.
P – jardim
A – Eu estava no jardim.
P – o rapaz
A – O rapaz estava no jardim.
P – igreja

A – O rapaz estava na igreja.
P – ele
A – Ele estava na igreja.
P – cinema
A – Ele estava no cinema.
P – Jair
A – Jair estava no cinema.

Exemplo 4 (Regência de verbos de movimento)
Dificuldade: Fuga à norma culta: Ontem fui no cinema.

Exercício (Substituição simples com concordância do artigo com o substantivo)

P – Ontem fui ao cinema.
A – Ontem fui ao cinema.
P – missa
A – Ontem fui à missa.
P – campo
A – Ontem fui ao campo.
P – piscina
A – Ontem fui à piscina.
P – parque
A – Ontem fui ao parque.
P – praça
A – Ontem fui à praça.
P – cinema
A – Ontem fui ao cinema.

Este exercício, além de trabalhar a regência do verbo ir, coloca a oposição masculino/feminino e o consequente emprego da crase antes dos nomes femininos. Se este segundo elemento

não tiver sido treinado anteriormente e causar problemas, deve-se fazer exercício(s) apenas com complementos circunstanciais formados por nomes masculinos, outro(s) com complementos formados por nomes femininos para só depois misturar os dois tipos de estruturas.

Exemplo 5 (Emprego de verbos impessoais)

Dificuldade: Fuga à norma culta na concordância: Fazem muitos anos que isto aconteceu.

Exercício A (Repetição)

P – Faz muitos anos que isto aconteceu.
A – Repete
P – Faz um ano que isto aconteceu.
A – Repete
P – Faz dois meses que ele viajou.
A – Repete
P – Faz um mês que ele viajou.
A – Repete
P – Faz quinze dias que vovó chegou.
A – Repete
P – Faz um dia que vovó chegou.
A – Repete
P – Faz duas semanas que estou nadando.
A – Repete
P – Faz uma semana que estou nadando.

Exercício B (Substituição simples sem concordância)

P – Faz um mês que ele viajou.
A – Faz um mês que ele viajou.
P – Seis meses

A – Faz seis meses que ele viajou.
P – partir
A – Faz seis meses que ele partiu.
P – um minuto
A – Faz um minuto que ele partiu.
P – dez minutos
A – Faz dez minutos que ele partiu.
P – chegar
A – Faz dez minutos que ele chegou.
P – uma semana
A – Faz uma semana que ele chegou.
P – três semanas
A – Faz três semanas que ele chegou.
P – viajar
A – Faz três semanas que ele viajou.
P – um mês
A – Faz um mês que ele viajou.

Exercício C (Estrutura dialogal - resposta mais livre)

Modelo:
P – Quanto tempo faz que José se formou?
A – Faz.....
P – Quanto tempo faz que ele não vem a sua casa?
A – Faz.....
P – Quanto tempo faz que José telefonou?
A – Faz.....
P – Quanto tempo faz que ele não lhe escreve?
A – Faz.....
P – Quanto tempo faz que não o visitamos?
A – Faz.....
P – Quanto tempo faz que ele se mudou de Uberlândia?

A – Faz.....
P – Quanto tempo faz que ele chegou à cidade?
A – Faz.....

Neste exemplo, apresentou-se uma série de exercícios que têm o mesmo objetivo. Não se está dizendo que estes três exercícios sejam suficientes para trabalhar a estrutura em questão, pois, como já ficou dito, a quantidade e a variedade de exercícios depende muito da estrutura em treinamento, da reação de cada turma e, portanto, só podem ser determinadas pelo professor em sua sala de aula.

Exemplo 6 (Diferença entre registros de variados graus de formalismo)

– Registro coloquial: **Tem** uma porção de meninos brincando na sala.

– Registro formal culto: **Há** uma porção de meninos brincando na sala.

Exercício A (Substituição dupla sem concordância)

P – Há alunos na sala.
A – Há alunos na sala.
P – uma festa
A – Há uma festa na sala.
P – no vizinho
A – Há uma festa no vizinho.
P – crianças
A – Há crianças no vizinho.
P – na rua
A – Há crianças na rua.
P – um cachorro

A – Há um cachorro na rua.
P – na sala
A – Há um cachorro na sala.
P – alunos
A – Há alunos na sala.

Exercício B (Transformação)

Modelo:
P - Tem uma porção de meninos brincando na sala
A - Há uma porção de meninos brincando na sala.

P – Tem muita flor neste jardim.
A – Há muita flor neste jardim.
P – Tem flores também nos vasos.
A – Há flores também nos vasos.
P – Tem uma menina na janela.
A – Há uma menina na janela.
P – Tem crianças demais nesta sala.
A – Há crianças demais nesta sala.
P – Tem uma televisão na sala.
A – Há uma televisão na sala.

Nestes dois exercícios, além de uma estrutura de registro mais formal, treina-se também o emprego de verbos impessoais. O professor deve explicar ao aluno que, de acordo com a norma culta, a forma com o verbo haver deve ser usada preferencialmente na língua escrita, a forma com ter ficaria mais restrita à língua oral.

Exemplo 7 (Concordância verbal e pronúncia)

Dificuldade: **Nois vai** ao cinema.
Exercício (Transformação)

Modelo: P – Eu vou ao cinema.
A – Nós vamos ao cinema.

P – Eu vou ao clube.
A – Nós vamos ao clube.
P – Eu vou ao baile.
A – Nós vamos ao baile.
P – Eu vou ao colégio.
A – Nós vamos ao colégio.
P – Eu vou ao jardim.
A – Nós vamos ao jardim.
P – Eu vou ao campo de futebol.
A – Nós vamos ao campo de futebol.

Neste exercício, além da concordância e da pronúncia do pronome nós, treina-se também a regência dos verbos de movimento, como no exercício do exemplo 4. Este caso mostra que, às vezes, quando isto não causa problema, um mesmo exercício pode trabalhar com mais de um recurso da língua. Isso se passa com mais frequência do que normalmente se supõe ou se tem consciência, uma vez que, por mais simples que seja uma frase, ela sempre envolve diversos recursos linguísticos em sua estruturação.

Exemplo 8 (Concordância verbal)

Dificuldade: Tereza e Paulo **chupava** bala.
Exercício (Transformação)

Modelo: P – Paulo chupava bala, (Tereza e Paulo)
A – Tereza e Paulo chupavam bala.

P – Regina chupava manga. (Lúcia e Regina)
A – Lúcia e Regina chupavam manga.
P – Luís chupava melancia. (Marcos e Luís)
A – Marcos e Luís chupavam melancia.
P – Carlos chupava laranja. (André e Carlos)
A – André e Carlos chupavam laranja.
P – Lúcia chupava uva. (Ana e Lúcia)
A – Ana e Lúcia chupavam uva.
P – Antônio chupava abacaxi. (Marcelo e Antônio)
A – Marcelo e Antônio chupavam abacaxi.
P – Cecília chupava caju. (Carla e Cecília)
A – Carla e Cecília chupavam caju.
P – José chupava mexerica. (Élio e José)
A – Élio e José chupavam mexerica.

Esse exercício, além da concordância verbal, estará também, na área do vocabulário, treinando a distribuição do verbo chupar (um alimento) em oposição a comer (um alimento).

Exemplo 9 (Uso do pronome pessoal como objeto)

Diferença: Vamos criar **eles**. (passarinhos)
Eu vi **ele**. (o menino)

Exercício A (Transformação)

Modelo: P – Nós vamos criar os passarinhos.
A – Nós vamos criá-los.

P – Nós vamos estudar os passarinhos.
A – Nós vamos estudá-los.
P – Nós vamos salvar os filhotinhos.
A – Nós vamos salvá-los.
P – Nós vamos soltar os periquitos.
A – Nós vamos soltá-los.
P – Nós vamos alimentar os canários.
A – Nós vamos alimentá-los.
P – Nós vamos limpar os viveiros.
A – Nós vamos limpá-los.
P – Nós vamos esperar os azulões.
A – Nós vamos esperá-los.

Exercício B (Transformação)
Modelo: P – Eu vi o menino.
A – Eu o vi.

P – Eu vi a menina.
A – Eu a vi.
P – Eu vi as meninas.
A – Eu as vi.
P – Eu vi os meninos.
A – Eu os vi.
P – Eu vi seu pai.
A – Eu o vi.
P – Eu vi sua mãe.
A – Eu a vi.
P – Eu vi seu irmão e sua irmã.
A – Eu os vi.
P – Eu vi Paulo e Roberto.
A – Eu os vi.
P – Eu vi Rute e Eleuza.

A – Eu as vi.
P – Eu vi Cristiane.
A – Eu a vi.
P – Eu vi José.
A – Eu o vi.

Este exercício deve ser dado após ter-se treinado o uso de cada pronome (o, a, os, as) em separado.

Exemplo 10 (Uso do pronome pessoal como objeto - Diferença entre registros de variados graus de formalismo)

– Registro coloquial: José deu **para ela** um presente.
– Registro mais formal: José deu-**lhe** um presente.

Modelo: P – José deu para ele um presente.
A – José deu-lhe um presente.

P – O professor fez uma pergunta a ela.
A – O professor fez-lhe uma pergunta.
P – O pai perguntou para ele se tudo estava bem.
A – O pai perguntou-lhe se tudo estava bem.
P – O viajante cedeu a ele o lugar.
A – O viajante cedeu-lhe o lugar.
P – A menina ofereceu para ela uma flor.
A – A menina ofereceu-lhe uma flor.
P – Aquele rapaz disse alguma coisa a ela.
A – Aquele rapaz disse-lhe alguma coisa.
P – O diretor ditou para ele uma carta.
A – O diretor ditou-lhe uma carta.
P – O chefe concedeu a ele quinze dias de férias.
A – O chefe concedeu-lhe quinze dias de férias.

5.2 – A composição dos exercícios

Uma vez escolhido o recurso ou dificuldade a trabalhar é preciso dividi-lo em elementos mais simples para estabelecer uma ordem progressiva que permita um trabalho eficaz de treinamento. Essa divisão serve também ao estabelecimento do que trabalhar em cada exercício, pois não é conveniente montá-los visando "treinar mais de duas oposições em cada exercício ou série deles, recomendando o bom senso que se treine apenas uma, principalmente no início da aprendizagem"(RÉQUÉDAT, 1966, 50).

Que elementos estruturais deveriam ser treinados, por exemplo, no estudo da voz passiva em Português? Pode-se lembrar pelo menos o seguinte:

a) voz passiva analítica;
b) voz passiva sintética[3];
c) reconhecimento do verbo como transitivo direto;
d) reconhecimento do complemento direto do verbo;
e) reconhecimento do sujeito do verbo;
f) conjugação do verbo em todos os tempos e modos (1ª, 2ª e 3ª conjugações);
g) conjugações dos verbos auxiliares da passiva analítica (na sua ordem de frequência de uso: **ser, estar, ficar**[4] em todos os tempos e modos;
h) conhecimento do particípio passado dos verbos, inclusive dos particípios irregulares;

---

[3] A despeito das divergências sobre a existência ou não desta construção na Língua Portuguesa atual, torna-se pertinente colocá-la aqui, uma vez que ela é considerada pela norma culta e registrada nas gramáticas normativas que recomendam a concordância com o sujeito posposto (Consertam-se bicicletas) e não a forma que seria considerada de sujeito indeterminado (Conserta-se bicicletas).

[4] Não é necessário entrar aqui na discussão do problema das passivas com **estar** e **ficar**.

i) emprego dos particípios irregulares;
j) concordância do particípio em gênero e número com o sujeito
l) omissão obrigatória do agente na passiva sintética e facultativa na passiva analítica;
m) colocação adequada do pronome **SE** junto ao verbo;
n) consideração de certas construções com o verbo no infinitivo de valor passivo, tais como: "osso duro de roer", "problema a tratar", "exercício a fazer";
o) construções apenas com os elementos-base envolvidos na estruturação da passiva (SUJEITO + VERBO + OBJETO DIRETO) e construções com outros componentes (adjuntos adverbiais, objeto indireto, etc.) e a colocação destes elementos;
p) construção do agente da passiva com as preposições **por** e **per**, esta nas combinações **pelo(a), pelos(as)** e com outras preposições (**de** e **a**).

Esta lista deixa claro que é impossível tratar todos estes elementos de uma só vez. O conveniente, o lógico, é dividi-los em várias séries de exercícios. Pode acontecer que, por injunções estruturais, um elemento tenha de ser treinado ao mesmo tempo que outro. O que não se deve esquecer é que cada elemento será considerado a seu tempo. Essa divisão tem ainda a vantagem de fazer ver o que se poderia chamar de "pré-requisitos" para a aquisição de certas estruturas, evitando que se tente trabalhá-las sem a existência dos mesmos e com toda a possibilidade de fracasso, não por incapacidade, mas por inobservância deste aspecto de capital importância.

Das considerações acima, ressalta mais uma vez a necessidade de estabelecer a progressão dos recursos a estudar: agora é a progressão dos elementos envolvidos num fato em estudo. Tal progressão, além dos fatores já comentados anteriormente, não pode deixar de

considerar o grau de dificuldade que cada elemento apresenta para os alunos em função da distância entre sua variedade de língua e a variedade que se quer que o aluno adquira. Não se repetirão aqui os aspectos da progressão já abordados em outros itens deste trabalho.

No caso da voz passiva acima, parece que a ordenação progressiva atenderia ao seguinte:

1) em primeiro lugar seria treinada a voz passiva analítica (item a) e só depois a sintética (item b), uma vez que esta praticamente inexiste na fala da maioria dos falantes brasileiros. Em terceiro lugar trabalhar-se-iam as construções do tipo especificado no item n, por serem tidas mais como um caso de passividade do que de passiva propriamente dita;
2) no trabalho com a passiva analítica os elementos arrolados nos itens **c, d, e, f, h, g, i** e **j** funcionam como "pré-requisitos" (o item j entra no quadro da concordância nominal) e devem ser conhecidos com antecedência;
3) na passiva analítica deve-se treinar:

a) a passiva com o auxiliar **ser** e depois a passiva com os auxiliares **estar** e **ficar**;
b) a passiva de agente construído com as preposições **por** e **per** [nas combinações **pelo(a), pelos(as)**] e depois com as preposições **de** e **a**, nesta ordem;
c) a passiva de construções apenas com os elementos-base envolvidos na estruturação da passiva (sujeito + verbo + objeto direto) e depois a passiva de construções com outros elementos além destes;
d) como a elipse do agente na passiva analítica não está bem estudada em termos de frequência, o professor deve treinar os alunos mostrando as duas possibilidades, trabalhando primeiro a construção com o agente expresso e depois a construção com o agente elíptico, já que esta exige uma

transformação[5] a mais que a primeira, quando se vai construí-la;

4) no trabalho com a passiva sintética os elementos arrolados nos itens **c, d, e, f** e **m** funcionam como pré-requisitos e devem ser conhecidos com antecedência;
5) também na passiva sintética deve-se seguir a ordem especificada em c.3.

Muitos poderão não concordar com esta progressão e a pesquisa linguística poderá trazer subsídios que levem à alteração da mesma. Entretanto, o que deve ficar claro é a necessidade de estabelecer tal progressão para qualquer estrutura ou recurso linguístico com o qual se vai trabalhar, como também é necessário fixar uma progressão para os diferentes tipos de exercícios.

Considera-se importante também repetir no final do exercício a sua primeira frase para fixá-la como um exemplo da estrutura aprendida. Este seria um princípio válido não só para os exercícios de substituição, como já foi colocado, mas também para os outros tipos de exercícios.

Desde que o recurso em estudo assim o permita, é bastante útil fazer aparecer um problema ou elemento num exercício anterior àquele que o tratará especialmente, para que o aluno possa familiarizar-se com o problema de tal sorte que, ao fazer os exercícios que o tratam especificamente, o aluno terá impressão de já conhecer o elemento em questão. Abaixo alguns exemplos desse procedimento.

Exemplo 1

Seja o exercício de repetição, onde se treina o emprego do pronome demonstrativo como indicador da localização dos seres e coisas no espaço em relação às pessoas do discurso:

---

[5] Aqui no sentido da gramática gerativa transformacional.

P – Este aluno aqui fala alto.
A – Este aluno aqui fala alto.
P – Esse aluno aí fala alto.
A – Esse aluno aí fala alto.
P – Aquele aluno lá fala alto.
A – Aquele aluno lá fala alto.
P – Esta menina aqui pula alto.
A – Esta menina aqui pula alto.
P – Essa menina aí pula alto.
A – Essa menina aí pula alto.
P – Aquela menina lá pula alto.
A – Aquela menina lá pula alto.

Neste exercício já aparece a palavra **alto** como advérbio. O problema do emprego desta palavra ora como advérbio (invariável) ora como adjetivo (variável) será mostrado mais adiante numa série de exercícios da qual o exercício de repetição abaixo faria parte.

P – O menino fala alto.
A – O menino fala alto.
P – A menina fala alto.
A – A menina fala alto.
P – A menina é alta.
A – A menina é alta.
P – O menino é alto.
A – O menino é alto.
P – Os meninos são direitos.
A – Os meninos são direitos.
P – Os meninos falam direito.
A – Os meninos falam direito.
P – As meninas falam direito.
A – As meninas falam direito.

P – A menina fala direito.
A – A menina fala direito.
P – O menino fala direito.
A – O menino fala direito.

Exemplo 2

Seja o exercício de transformação abaixo, onde se treina a oposição entre a 1ª pessoa do singular e a 1ª do plural no pretérito perfeito do indicativo da 1ª conjugação:

Modelo: P – Eu comprei o melhor apontador.
A – Nós compramos o melhor apontador.

P – Eu ganhei o melhor presente.
A – Nós ganhamos o melhor presente.
P – Eu busquei o melhor brinquedo.
A – Nós buscamos o melhor brinquedo.
P – Eu levei o melhor doce.
A – Nós levamos o melhor doce.
P – Eu conquistei o melhor prêmio.
A – Nós conquistamos o melhor prêmio.

Aqui aparece o termo **melhor** que é o comparativo de superioridade sintético do adjetivo **bom**, do mesmo tipo de **pior, menor, maior**, que serão treinados em uma série de exercícios, onde se inseriria o exercício de transformação abaixo.

Modelo: P – Este apontador é bom.
A – O outro é melhor.

P – Este livro é bom.
A – O outro é melhor.

P – Esta pasta é boa.
A – A outra é melhor.
P – Este pano é bom.
A – O outro é melhor.
P – Esta sombrinha é boa.
A – A outra é melhor.
P – Este doce é bom.
A – O outro é melhor.
P – Esta bola é boa.
A – A outra é melhor.

Exemplo 3

Suponha-se que, numa série de exercícios, se tenha treinado a oposição entre a 1ª pessoa do singular e a do plural, utilizando exercícios cujas frases seguem os modelos do quadro abaixo.

Exercício	Modelo
A	P – Eu falarei com ele se você quiser. A – Nós falaremos com ele se você quiser.
B	P – Eu falaria com ele se você quisesse. A – Nós falaríamos com ele se você quisesse.
C	P – Eu falo com ele se você quiser. A – Nós falamos com ele se você quiser.
D	P – Eu falarei com ele quando você quiser. A – Nós falaremos com ele quando você quiser.
E	P – Eu falava com ele quando você entrou. A – Nós falávamos com ele quando você entrou.
F	P – Eu tinha falado com ele quando você telefonou. A – Nós tínhamos falado com ele quando você telefonou.
G	P – Eu terei falado com ele quando você chegar. A – Nós teremos falado com ele quando você chegar.

Nestes exercícios, ter-se-ia apresentado o problema da correlação ou concordância dos tempos a ser treinada especificamente numa outra série de exercícios da qual faria parte o exercício de completamento abaixo, como um dos últimos da série.

P – Maria irá com você se..... (à vontade do aluno)
A – Maria irá com você se ela quiser.(ou se puder, etc.)
P – Nós iremos à sua casa quando..... (à vontade do aluno)
A – Nós iremos à sua casa quando você nos convidar. (ou tivermos tempo, etc.)
P – Eu conserto sua bicicleta se.....
A – Eu conserto sua bicicleta se (à vontade do aluno)
P – O rapaz consertaria a torneira se.....
A – O rapaz consertaria a torneira (à vontade do aluno)
P – Ele contava tudo à mãe quando.....
A – Ele contava tudo à mãe quando (à vontade do aluno)
P – O pai tinha chegado quando.....
A – O pai tinha chegado quando (à vontade do aluno)
P – Nós teremos arrumado o salão quando.....
A – Nós teremos arrumado o salão quando (à vontade do aluno)

O recurso da língua, o elemento estrutural apresentado por antecipação em um exercício que não o trata especificamente pode até mesmo ser tratado apenas algum tempo depois. Isto ocorre principalmente quando certos elementos aparecem apenas por necessidade de apresentação de uma estrutura completa, o que é diferente do caso em que introduzimos o elemento estrutural de propósito para familiarizar o aluno com o mesmo, tratando-o por exercícios específicos logo a seguir.

Convém lembrar, ainda, que os exercícios devem sempre ser compostos de forma a conduzirem a uma expressão livre ou, pelo menos, cada vez menos dirigida.

É evidente que se pode criar uma enorme variedade de exercícios sobre um mesmo recurso ou elemento estrutural a ser treinado. De que dependerá então nossa opção por este ou aquele tipo de exercício? Como já ficou dito em vários pontos deste trabalho, tal opção dependerá do nível dos alunos, da situação, de outros pontos já estudados e da posição do exercício dentro da unidade e do método. Todo exercício deverá ser, o mais possível, adaptado às características da turma. Desde que o professor conheça bem a sua turma, não lhe será difícil elaborar exercícios que atendam às necessidades da mesma. Às vezes, o professor pode preferir utilizar exercícios algo improvisados a séries de exercícios minuciosamente preparadas. Isto pode ser um bom procedimento para atender problemas surgidos em dados momentos do processo pedagógico e cuja correção não convém ficar para depois. Todavia não se pode esquecer que, para fazer esta manipulação improvisada de maneira eficiente, o professor precisa conhecer profundamente a turma, as estruturas linguísticas envolvidas (que ele deve ser capaz de manipular com versatilidade) e ter uma certa experiência na utilização do método.

Além dos princípios aqui lembrados, o professor deve observar também o que se colocou nos outros itens e capítulos para compor exercícios o mais possível coerentes e eficazes.

Compor os exercícios como se fossem algo isolado será um erro que pode, até mesmo, levar ao fracasso. É preciso sempre integrá-los em uma lição ou unidade, ou em um método; é preciso atribuir-lhes um lugar adequado dentro do desenvolvimento de um todo.

5.3 – A integração dos exercícios estruturais

5.3.1 – Preliminares

Normalmente em nossas escolas o professor adota com suas turmas um livro didático. Ele pode fazê-lo por diferentes razões: por obediência a um costume que ele não pensa discutir, por comodismo, pois isto facilita seu trabalho; porque assim lhe recomendaram ou impuseram ou porque ele escolheu um livro didático que julgou bom e indispensável à realização de um trabalho eficiente em sala de aula. Muitos dos livros didáticos destinados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa trazem exercícios estruturais em maior ou menor quantidade, outros não os trazem ou os trazem não em formatos tão estruturados e sistematizados como os apresentados aqui. Parece que este deve ser um dos critérios que orientam a escolha de um livro didático: o tipo e a quantidade de exercícios que ele contém. Se o professor está convencido da validade e da necessidade de usar exercícios estruturais, parece lógico que ele escolha um livro que os contenha, valendo também a hipótese oposta. Todavia um livro didático de Língua Portuguesa deve atender diferentes aspectos e o professor pode escolher um livro que ele julgue melhor em função de outros aspectos e que nem mesmo apresenta exercícios estruturais que ele pretende usar. Isto não constitui um problema intransponível. Se o livro não traz exercícios estruturais, o professor sempre poderá compô-los ou poderá transformar os exercícios, chamados de tradicionais, em exercícios estruturais. Pode ser que, mesmo tendo os exercícios estruturais, estes não atendam às necessidades da turma ou sejam em quantidade insuficiente, para desenvolver o automatismo ou não atendam aos princípios básicos de progressão, contextualidade, realce de oposições etc., que um bom exercício deve atender. Muitas vezes foram colocados apenas para dar ao livro um certo ar de que se usa dado método. Na verdade, isto

pode acontecer e acontece com outros tipos de exercícios.

Em qualquer desses casos, a solução está na habilidade do professor em compor ou em adaptar os exercícios (estruturais ou tradicionais) que há no livro, de maneira que eles sejam totalmente integrados aos demais elementos do curso. Sem tal integração, os exercícios estruturais serão pouco úteis, e sua monotonia e seu caráter formal podem até mesmo inibirem ao invés de facilitarem a aquisição de automatismos. Essa integração pode ser na unidade (ou lição, como preferem alguns) ou no método. Em qualquer um dos dois, a integração só poderá ser total se se estiver atento a todos os fatores que determinam a progressão pedagógica. A definição e exploração desses fatores são tarefas da linguística aplicada e da psico-pedagogia do ensino de línguas, conforme já se fez notar no capítulo 2 deste trabalho.

5.3.2 – Integração na unidade e no método.

Ao buscar a integração, um dos procedimentos mais comuns é a **reformulação dos exercícios**, para adequá-los a cada caso específico.

Suponhamos que o livro didático apresente apenas exercícios tradicionais. Destes se pode afirmar que uma de suas principais falhas, mesmo no ensino da língua materna, é o fato de privilegiarem quase que exclusivamente a forma escrita da língua, quando se deve desenvolver certos automatismos, tanto na língua oral quanto na escrita. Já se comentou aqui que o trabalho com essas duas variedades linguísticas deve caminhar passo a passo inclusive fazendo o aluno notar as diferenças entre uma e outra. Cabe, portanto, adaptar estes exercícios, que frequentemente afastam o aluno da conversação viva e do emprego dos elementos no contexto.

Exemplo 1

Seja o exercício tradicional abaixo, encontrável em muitos livros didáticos.

Dê os coletivos de:

atores, artistas	(elenco)
animais	(fauna)
plantas	(flora)
bois	(manada)
alunos	(turma)
navios	(frota)
ilhas	(arquipélago)
peixes	(cardume)

Como fazer a mesma verificação através de um exercício estrutural? Após os adequados exercícios de vocabulário que levassem à aquisição do significado de cada coletivo, poder-se-ia fazer o seguinte exercício de estrutura dialogal, onde a resposta tem que ter entonação adequada:

Exercício A

Modelo: P – Você conhece apenas um artista da peça?
A – Não, conheço todo o elenco da peça.

P – Eles salvaram apenas um animal da região inundada?
A – Não, eles salvaram toda a fauna da região inundada.
P – Você conhece apenas algumas plantas desta região?
A – Não, conheço toda a flora desta região.
P – Aquele fazendeiro comprou apenas um boi?
A – Não, ele comprou toda a manada.
P – Você avisou apenas um aluno?
A – Não, avisei toda a turma.
P – A tempestade afundou apenas um navio?

A – Não, ela afundou toda a frota.
P – Vocês visitaram apenas uma ilha?
A – Não, visitamos todo o arquipélago.
P – Os pescadores pegaram apenas um peixe?
A – Não, eles pegaram todo o cardume.

Antes deste exercício poder-se-ia fazer um exercício de transformação, seguindo o esquema abaixo, e que serviria também como exercício de vocabulário.

Exercício B

Modelo: P – Este conjunto de atores representará a peça aqui.
A – Este elenco representará a peça aqui.

P – Este conjunto de animais é muito variado.
A – Esta fauna é muito variada.
P – Este conjunto de plantas me fascinou.
A – Esta flora me fascinou.[6]
P – Este conjunto de bois é excelente.
A – Esta manada é excelente.
P – Este conjunto de alunos estuda muito.
A – Esta turma estuda muito.
P – Este conjunto de navios é do Brasil.
A – Esta frota é do Brasil.
P – Este conjunto de ilhas é muito rico.
A – Este arquipélago é muito rico.
P – Este conjunto de peixes é enorme.
A – Este cardume é enorme.

---

[6] Os coletivos **fauna** e **flora** caberiam melhor em frases com outra estrutura, porém o princípio de uniformidade da estrutura num mesmo exercício levou a manter aqui as construções usadas.

Também exercícios do tipo "passar para o feminino", "passar para o plural", "dar o grau..." etc. podem ser transformados em exercícios estruturais.

Exemplo 2

Um tipo de exercício frequente é o de preenchimento de lacunas e que se pode também adaptar. Seja o exercício abaixo:

"Complete as lacunas com pronomes relativos adequados precedidos de preposição." (Cegalla, 1968, p. 145)

1) É bela a carreira.....(a que).....aspiramos.
2) Esta é a vida.....(por que).....sempre ansiei.
3) A cena .....(a que).....involuntariamente assisti, me comoveu profundamente.
4) O rei tinha, esquecida na mão, a pena fatal .....(de cujo)..... bico pendia a vida de muitos homens.
5) Não faças nenhuma ação .....(de que)..... te possas arrepender.
6) Exercita a vontade servindo aqueles .....(com quem)..... não simpatizas, cumprindo obrigações .....(de que)..... não gostas.
7) A obra .....(a que)..... V.Exa. com tanto carinho se dedica, merece o apoio dos poderes públicos.
8) O médico....(a que).....me refiro, é amigo íntimo de meu pai.
9) Este é um fato .....(sobre o qual)..... não deve haver dúvidas.
10) Limitadas são as forças .....(com que)..... podemos contar e precários os meios .....(de que)..... dispomos.
11) A mesa .....(a que)..... me sentei ficava perto da porta.
12) Sentindo a aproximação do gavião, os pintinhos correram para junto da mãe, ...(sob cujas)..... asas se abrigaram.

Pode-se adaptar este exercício, transformando-o em um exercício de diálogo dirigido. Por uma questão de progressão, não se deve misturar o emprego de diferentes pronomes relativos a não ser que este seja o exercício final de uma série e o emprego de cada pronome já tenha sido treinado anteriormente. De qualquer maneira, o exercício abaixo exige que os alunos: a) conheçam um pouco de regência, embora o regime dos verbos seja dado pela pergunta do professor; b) saibam a conjugação verbal já que estão misturados tempos e conjugações.

Modelo: P – Este cargo, você aspira a ele?
A – Sim, este é o cargo **a que** aspiro.

P – Esta nota, você sempre ansiou por ela?
A – Sim, esta é a nota **por que** sempre ansiei.
P – Este filme, você assistiu a ele?
A – Sim, este é o filme **a que** assisti.
P – Esta laje, o operário pendia dela?
A – Sim, esta é a laje **de que** pendia o operário.
P – Esta atitude, você se arrependeu dela?
A – Sim, esta é a atitude **de que me** arrependi.
P – Este partido, você simpatiza com ele?
A – Sim, este é o partido **com que** simpatizo.
P – Esta poesia, você gosta dela?
A – Sim, esta é a poesia **de que** gosto.
P – Este trabalho, você se dedica a ele?
A – Sim, este é o trabalho **a que** me dedico.
P – Este jogo, você se referiu a ele?
A – Sim, este é o jogo **a que** me referi.
P – Esta lição, você tem dúvidas sobre ela?
A – Sim, esta é a lição **sobre a qual** tenho dúvidas.[7]

[7] Nesse exemplo, o contexto linguístico exige o uso do pronome "a qual" no lugar

P – Este recurso, podemos contar com ele?
A – Sim, este é o recurso **com que** podemos contar.
P – Estes livros, dispomos deles?
A – Sim, estes são os livros **de que** dispomos.
P – Esta cadeira, você se sentou nela?
A – Sim, esta é a cadeira **em que** me sentei.
P – Esta árvore, vocês se abrigaram da chuva debaixo dela?
A – Sim, esta é a árvore **debaixo da qual** nos abrigamos da chuva.[8]

Como o número de frases acima é muito para um exercício estrutural, será necessário dividi-las em dois exercícios. Outra coisa a observar é que o pronome relativo aparece com diferentes funções: objeto indireto e adjunto adverbial (para uma análise feita dentro do quadro da NGB). Já ficou dito em 2.3.2 que estas diferentes funções implicam maior ou menor complexidade de estrutura, o que precisa ser considerado na progressão e composição dos exercícios estruturais.

Estes exemplos, com as observações feitas, devem ter deixado claro que transformar exercícios tradicionais em exercícios estruturais não é uma simples mudança de forma dos mesmos, pois isso pode levar (e frequentemente o faz) a exercícios estruturais defeituosos e provavelmente ineficazes. Na adaptação de exercícios tradicionais e mesmo de exercícios estruturais encontrados em livros didáticos, o professor precisa estar atento a todos os princípios de

---

do pronome "que" por uma questão de eufonia, que acontece quando se tem uma preposição ou locução prepositiva com mais de uma sílaba. Se se quiser manter a uniformidade, é preciso eliminar esta frase e colocá-la em um outro exercício junto com outras, em que a preposição pede o pronome "o qual" e suas variantes em gênero e número. Normalmente pedem o uso do pronome "o qual" as preposições e locuções prepositivas com mais de uma sílaba.

[8] Idem à nota 23.

composição, qualidades e cuidados que ele tem de atender quando compõe séries inteiramente novas de exercícios estruturais.

Para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos, o melhor procedimento é compor séries de exercícios estruturais que tratam especificamente cada questão, pois dificilmente se encontram nos livros didáticos séries completas que, tendo todas as características básicas da composição, sejam eficazes e suficientes para levar o aluno a superar suas dificuldades e a adquirir novos hábitos linguísticos. É principalmente através deste trabalho que o professor pode se dar conta da utilidade dos exercícios estruturais.

Assim, por exemplo, frequentemente o professor observa que o aluno tem dificuldades na utilização dos tempos do subjuntivo. O professor pode explicar em que casos o subjuntivo é usado, se a turma for de um nível que já tenha conhecimentos para tal explicação. Todavia, esta explicação não garante que o aluno passará a usar o subjuntivo de forma adequada como um automatismo incorporado a seus hábitos linguísticos. Isto será mais provavelmente conseguido se uma série de exercícios estruturais for usada em conjunto com esta explicação, quando ela pode ser feita. Num nível como o das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, por exemplo, o professor teria que se valer apenas dos exercícios estruturais, uma vez que estes alunos não têm os conhecimentos sintático-semânticos necessários como suporte para explicar o emprego do subjuntivo. Na série de exercícios para treiná-lo, poderiam figurar exercícios como os dois abaixo, onde se treina o emprego do subjuntivo com a expressão de dúvida **talvez**, supondo que o aluno já saiba conjugar os verbos das três conjugações no subjuntivo.

Exemplo 3.

P – Talvez eu visite João hoje.
A – Talvez eu visite João hoje.
P – Talvez eu leve flores para sua mãe.

A – Talvez eu leve flores para sua mãe.
P – Talvez ele me entregue o seu livro.
A – Talvez ele me entregue o seu livro.
P – Talvez eu almoce na casa de João.
A – Talvez eu almoce na casa de João.
P – Talvez nós terminemos a leitura do livro.
A – Talvez nós terminemos a leitura do livro.
P – Talvez ele compre meu álbum.
A – Talvez ele compre meu álbum.

Exemplo 4

Modelo: P – Você limpará os quadros?
A – Talvez eu os limpe.

P – Você comprará os livros?
A – Talvez eu os compre.
P – Você apontará os lápis?
A – Talvez eu os aponte.
P – Você arrumará os álbuns?
A – Talvez eu os arrume.
P – Você avisará os colegas?
A – Talvez eu os avise.
P – Você estudará os pontos?
A – Talvez eu os estude.
P – Você recitará os poemas?
A – Talvez eu os recite.

Os exercícios devem ser de um nível que permita ao aluno resolver os problemas com facilidade (daí a divisão de um problema complexo em problemas mais simples), caso contrário aumenta o tempo de reação, o que rouba ao exercício estrutural seu valor de treinamento e o transforma em teste de nível.

Além de servir para o treinamento de elementos fonológicos e morfo-sintáticos, os exercícios estruturais são também de muita utilidade no ensino de vocabulário, com a vantagem de sempre apresentá-lo dentro de um contexto. Os exercícios estruturais com o objetivo de treinar o uso de vocabulário não excluem, evidentemente, as explicações de sentido das palavras, mas atuam em conjunto com elas. Como o ensino de vocabulário é tratado especificamente no capítulo 6 e também no capítulo 7, não vamos dar exemplos aqui.

Convém não esquecer que, embora se faça o exercício estrutural para ensinar vocabulário, este vem sempre dentro de uma estrutura e o mesmo exercício pode ser usado para treinar as duas coisas ao mesmo tempo. Pode-se também usar o exercício de vocabulário para apresentar uma estrutura a ser treinada posteriormente, fazendo com que o aluno já se familiarize com a mesma, sem se preocupar com ela, já que sua atenção estará concentrada sobre o vocabulário.

No trabalho com os exercícios estruturais, o professor precisa estar atento ao problema da oposição oral/escrito para a qual já se chamou a atenção. Não se entrará aqui num levantamento exaustivo das diferenças entre essas duas variedades, mas, para exemplo, é bom lembrar algumas diferenças. Um levantamento exaustivo seria feito pela Linguística e pelo próprio professor dentro dos aspectos estruturais com que estiver trabalhando. Exemplos:

a) todos os fatos de entonação, exclusivos da língua oral e que têm de ser traduzidos na língua escrita (embora pobremente) pelo sistema de pontuação e/ou pelo léxico;
b) os homônimos homófonos, idênticos na fala, mas diferentes na escrita;
c) marcas de plural diferentes na língua oral (**/S/, /IS/, /Z/, /IZ/**) e na língua escrita (**S, IS, ÕES, ÃES, ES, NS, EIS**);
d) todos os problemas de ortografia surgidos da transposição fonema → grafema.

Quanto a este problema, o professor deverá, de preferência, por razões ontogenéticas no aprendizado e utilização da língua, fazer o exercício primeiro sob a forma oral e depois sob a forma escrita, a não ser em casos especiais, onde interessa de forma particular o aspecto escrito; ou por razões de memória, quando as frases têm uma extensão que pode prejudicar a rapidez de reação, se o exercício for feito em primeiro lugar oralmente.

Dessa forma, um exercício que pretende mostrar a possibilidade de um fonema ser representado por mais de um grafema (ou letra) terá necessariamente de ser feito oralmente e por escrito. Os exercícios dos exemplos 5 e 6 podem ser feitos, como outros do seu tipo, usando uma ou mais das seguintes combinações, além de outras que o professor possa criar:

a) escrito - oral;
b) oral - escrito;
c) oral - escrito - oral;
d) escrito - oral - escrito;
e) o professor diz oralmente - o aluno escreve - o professor escreve - o aluno diz oralmente;
f) outras combinações.

Exemplo 5 (O som /Š/ representado pelos grafemas **ch, x**)

P – Fomos convidados para um churrasco.
A – Fomos convidados para um churrasco.
P – Meu irmão não vai porque está com cachumba.
A – Meu irmão não vai porque está com cachumba.
P – Ele vai xingar porque só vai tomar xarope.
A – Ele vai xingar porque só vai tomar xarope.
P – Nós vamos comer carne e salsichão.
A – Nós vamos comer carne e salsichão.

P – Coitado do meu irmão! Está com o pescoço inchado.
A – Coitado do meu irmão! Está com o pescoço inchado.
P – Mamãe disse para não mexermos em nada.
A – Mamãe disse para não mexermos em nada.
P – Ela disse também para não nos sentarmos no chão.
A – Ela disse também para não nos sentarmos no chão.

Exemplo 6 (O grafema **x** representando diferentes fonemas: (**/Z/, /Š/, /S/** e **/KS/**)

P – A professora deu um exercício.
A – A professora deu um exercício.
P – O exercício foi sobre um texto.
A – O exercício foi sobre um texto.
P – O texto era a história de uma bruxa.
A – O texto era a história de uma bruxa.
P – A história da bruxa é um exemplo para todos.
A – A história da bruxa é um exemplo para todos.
P – A história não é extensa.
A – A história não é extensa.
P – A professora nos deu um xerox da figura.
A – A professora nos deu um xerox da figura.

Dentro do ensino de língua materna, como o aluno já é falante da mesma, o professor normalmente não se preocupa muito com o aspecto fonético. Todavia ele deve estar atento para corrigi-lo sempre que o aluno apresente falhas neste plano da língua. Em língua materna, é frequente encontrar problemas no uso das entonações, um recurso extremamente útil na expressão de todas as gamas afetivas.

Uma unidade sempre tem várias fases que basicamente se resumem nas seguintes: apresentação de um novo item de estudo, fixa-

ção, emprego e avaliação. Nos livros didáticos de Língua Portuguesa, normalmente uma unidade apresenta os seguintes passos:

a) texto: apresentação e leitura;
b) estudo do vocabulário do texto;
c) compreensão do texto;
d) produção de texto (normalmente ligada ao conteúdo do texto);
e) apresentação de um item gramatical (principalmente a partir da 5ª série);
f) exercício de aplicação.

Dentro desses passos básicos, os livros propõem atividades de diferentes tipos, inclusive exercícios estruturais, criando variações e diferenças de um para o outro. Frequentemente os livros privilegiam um aspecto em detrimento do outro e aí é que entra o professor como elemento regulador, eliminando desequilíbrios através da proposição de atividades que tratem de elementos que os livros didáticos não abordaram. Para isso, o professor pode modificar atividades propostas pelo livro ou criar outras inteiramente novas. No caso dos exercícios estruturais, quase sempre não aparecem séries de exercícios que trabalham um recurso de maneira suficiente, como já foi dito anteriormente. Nesse caso, o professor poderá agir como foi sugerido mais no início deste item. Todavia deve ficar claro que o exercício estrutural pode ser usado em quase todas as fases: preparação para a leitura, estudo de vocabulário do texto, apresentação, fixação e emprego de aspectos gramaticais da língua, aplicação, avaliação e até mesmo no trabalho de redação (oral ou escrita), como no caso dos exercícios de reconstituição de texto, na redação de exemplos, dentro de estruturas aprendidas, e na redação completamente livre de um texto, utilizando estruturas e vocabulário aprendidos. O exercício de produção de textos se fará dentro das técnicas apropriadas a essa atividade.

Atividades tradicionais de grande valia, como o ditado e a memorização de trechos de textos ou de textos integrais em prosa ou em verso, que têm sido desprezadas por puro preconceito nascido da sede de modernidade, se inscrevem dentro do quadro dos exercícios de repetição. No ditado, o aluno repete por escrito aquilo que o professor diz. Na memorização de textos, repete oralmente o que o autor disse por escrito. Alguns exercícios de leitura, declamação e dramatização de textos são exercícios que se prestam com eficácia ao treinamento de elementos estruturais da língua nos planos fonológico (tais como entonação, ritmo, articulação), morfológico e sintático, bem como de aspectos estilísticos da língua.

Se o texto funciona como ponto de partida e de chegada para o exercício eficiente da comunicação, ele deve conter modelos imediatamente utilizáveis dentro do nível do aluno. Deve também ser de tipos variados: 1) descritivo, narrativo, injuntivo e dissertativo; 2) expositivo ou representativo; 3) literário, jornalístico, publicitário, científico, epistolar, e outros em prosa ou em verso, para criar no aluno uma flexibilidade de expressão que busca adequar o que diz à situação e ao objetivo de comunicação. Tudo isso deveria contar como critério de escolha do livro didático que, uma vez adotado, já traz os textos escolhidos pelo professor que, todavia, poderá sempre trabalhar com outros textos, além dos que figuram no livro. Se não trabalha com um livro didático ou se quer utilizar outros textos além dos do livro, o professor terá de escolhê-los, buscando sempre atender aos critérios acima e também a critérios tais como a presença de estruturas e recursos a serem trabalhados, a progressão das dificuldades e o atendimento às necessidades específicas do aluno.[9]

Já se está aqui entrando na integração dos exercícios estruturais dentro do método e das técnicas. A utilização de exercícios

---

[9] Essa escolha deve atender também outros critérios já anunciados. Ver também o que é dito a este respeito no capítulo 7.

estruturais de todos os tipos para explorar elementos de um texto (estruturas, vocabulário e outros recursos), para sanar dificuldades linguísticas do aluno e para o ensino de recursos linguísticos de uma forma geral acarreta modificações na organização do material. O professor examinará o material de que dispõe (no livro didático ou não), fará um fracionamento dos problemas a tratar e, após essa divisão dos elementos, decidirá se sua abordagem pode ser feita em uma unidade ou terá de ser distribuída por várias unidades e se determinados elementos poderão ser tratados na série em que trabalha. Assim, por exemplo, no estudo da voz passiva, é provável que um professor de 1ª a 4ª séries não poderá tratar da passiva sintética, bem como não tratará da passiva analítica em que o agente da passiva tem as preposições **de** ou **a**. No caso das estruturas com orações adjetivas, a que nos referimos no item 2.3.2, o professor, possivelmente, só poderia tratar com sucesso aquelas estruturas em que o pronome relativo tem a função de sujeito e talvez aquelas em que ele tem a função de objeto direto e indireto. Porém, tudo depende da turma e só o professor poderá decidir **o que** trabalhar com seus alunos e **quando**.

Como já se deve ter notado, o uso de exercícios estruturais implica, antes de mais nada, uma organização mais sistemática dos elementos com que se vai trabalhar: uma progressão gramatical detalhada, uma atenção constante sobre o vocabulário conhecido e passível de uso e o vocabulário a introduzir, além da preocupação com as variedades linguísticas, principalmente em termos de dialeto e de registros quanto ao grau de formalismo (coloquial/culto) e a modalidade de língua (oral/escrito).

O método estrutural determina também certas formas de tratamento desses elementos, que têm sido expostos neste trabalho, entretanto é impossível ditar normas estritas para isso. Mais uma vez, é preciso lembrar que a flexibilidade do professor, sua capacidade de adaptar-se a cada turma em particular, é a condição básica para

o sucesso do trabalho. As séries de exercícios devem também ser flexíveis, funcionando como uma espécie de ponto de referência, a partir do qual o professor trabalhará de acordo com o nível e as características gerais de sua turma.

Sem dúvida, o exercício estrutural alterou as técnicas de ensino de línguas à medida que é uma espécie de diálogo entre o professor e a turma, parte dela ou um aluno ou entre alunos (que o professor pode provocar utilizando recursos como os exercícios de injunção, por exemplo). Neste diálogo o professor utiliza estímulos os mais variados, quer verbais quer visuais, ou outros que sua imaginação crie, para levar o aluno a utilizar o maior número possível de estruturas no menor tempo possível. Como diálogo, os exercícios estruturais devem ser feitos num ritmo de conversação. No item seguinte, será feita uma exposição da técnica de aplicação dos exercícios estruturais.

O professor já deve ter notado que o método estrutural tem pontos de contato com a instrução programada tais como a progressão cuidadosamente estabelecida, divisão do problema mais complexo em etapas mais simples, possibilidade de regular o andamento do programa, correção imediata das falhas pelo fornecimento das frases corretas. O que o aluno aprende são novos comportamentos linguísticos, inscrevendo-se o método numa linha behaviorista, como já foi dito.

Se o método estrutural é um método de treinamento, importa saber qual é a maneira correta de se treinar.

5.4 – Técnica de treinamento[10]

Já ficou dito, aqui, que os exercícios estruturais visam ao trei-

[10] A técnica de treinamento aqui exposta é basicamente a proposta por Cunha e Starling (1971). Foram acrescidos vários pontos que julgamos essenciais.

namento do aluno para o uso das estruturas linguísticas sem necessidade de uma reflexão em torno dos recursos a utilizar, pois esta reflexão não cabe no ritmo rápido da produção oral (conversação) ou escrita (escritura) de sequências linguísticas que sejam vistas como textos, independentemente de sua extensão. Como em todo treinamento, é indispensável o trabalho pessoal de quem está sendo treinado, ou seja, o treinamento tem que ser feito pessoalmente pelo aluno.

Ao realizar o treinamento, deve-se observar, essencialmente, os seguintes princípios:

1) repetir de forma exata, constante, uniforme;

2) uma estrutura não é treinada de uma só vez e deixada de lado: há necessidade de voltar periodicamente aos elementos ensinados para reforçá-los;

3) o professor deve fazer um controle incessante, corrigindo as falhas imediatamente, pois a correção imediata é sempre mais eficaz. O professor repetirá cada exercício ou fará variações de exercício com o mesmo fim até eliminar as imperfeições de pronúncia, ritmo, entonação e construção;

4) as frases devem ser ditas pelo professor com naturalidade, como se fizessem parte de uma conversação normal. O ritmo, a entonação e a pronúncia serão os mais naturais possíveis, sem nenhuma deformação ou insistência, para chamar a atenção sobre os fatos gramaticais. Ao pronunciar, o aluno deve imitar sons, entonação e ritmo da frase ou fazer adequadamente as modificações necessárias conforme o caso. O tempo de reação aos estímulos deve ser progressivamente reduzido até que se obtenha a rapidez adequada ao ritmo da conversação;

5) os elementos mais conhecidos e mais fáceis são treinados primeiro, partindo-se depois para os menos conhecidos e os mais difíceis, sempre atendendo a uma cuidadosa progressão;

6) por causa do princípio acima, dividir problemas complexos em problemas mais simples. Uma estrutura complexa terá seus elementos tratados separadamente e depois reunidos em um exercício. Se um exercício for particularmente difícil, poderá ser decomposto em outros mais simples ou preparado por outros de igual simplicidade. Uma frase longa poderá ser dividida em duas mais simples ou reduzida a elementos essenciais; uma transformação pode ser feita antes como substituição, uma substituição dupla ou tripla pode ser feita antes como substituição simples etc;

7) o professor deve buscar a generalização dos novos hábitos linguísticos, criando situações em que o aluno possa utilizar os recursos linguísticos adquiridos em contextos novos e diferentes. Isto pode ser feito, por exemplo, em situações de redação ou de conversação em sala de aula;

8) as respostas do aluno podem ser individuais e coletivas (da turma ou de grupos). Para evitar a monotonia, o professor deve usar todas as combinações possíveis das formas de resposta;

9) pelo menos no início, o aluno deve formar frases rigorosamente previstas, mas, progressivamente, deve-se conduzir o aluno a respostas cada vez mais livres. O que o aluno deve fazer é indicado pela própria natureza do exercício ou pelo modelo.

Conforme foi esclarecido, geralmente não há necessidade de explicações de gramática para realizar os exercícios estruturais, embora, no ensino de língua materna, eles devam ser combinados com discussões sobre as possibilidades de significação, funções, explicações teóricas ou normativas e outras atividades. É preciso lembrar, entretanto, que é importante o aluno compreender com clareza de que se trata e que conheça o vocabulário que emprega, pois o exercício estrutural só é útil se houver compreensão. Se esta compreensão exigir a explicação do significado de palavras ou de aspectos gramaticais, o professor não deve hesitar, por escrúpulos de receitas didáticas, em fazer explicações, mas sempre dentro de uma adequação ao nível da turma;

10) é frequente observar que, após um certo tempo de treinamento, principalmente se feito com o mesmo exercício, o aluno fica saturado e ocorre uma espécie de regressão no processo de automatização e um aumento no número de falhas na realização do exercício. Para evitar isso, o professor pode lançar mão de vários expedientes:

    a) não prolongar muito as sessões de treinamento (veja-se o que foi dito sobre o tempo no item 4.2 - Variedade e quantidade);
    b) deixar o exercício, retomando-o mais tarde;
    c) decompor o exercício em outros mais simples;
    d) aumentar o exercício inserindo nele frases novas que evitam a repetição indefinida das mesmas frases;
    e) diminuir um exercício muito longo e por isso mesmo enfadonho;
    f) criar variedades por todos os recursos ao seu alcance: variação do tipo de exercício;

variação das frases envolvidas num exercício evitando que uma mesma frase permaneça do início ao fim sem nenhuma novidade ou problema para o aluno;
variação dos elementos a serem treinados, intercalando uns e outros;
variação das situações a que se aplicam as frases de cada exercício;
variação do modo de aplicação dos exercícios: coletivamente em classe, com respostas em grupo, com os alunos fazendo o papel do professor, com trabalho individual por escrito, com trabalho individual ou coletivo (duplas, grupos) a partir de baterias de exercícios disponíveis em sistemas de computadores da escola, etc.

g) atender a algumas condições básicas de motivação.

Quanto à questão da saturação, é comum observar, principalmente em exercícios de repetição e de substituição sem concordância, que, se o exercício não apresenta qualquer variação em termos de vocabulário, mas principalmente em termos do aparecimento de "problemas" para o aluno resolver, este se cansa, começa a não prestar atenção e erra (seja oralmente, seja por escrito). É o caso da criança que, após ter feito o exercício abaixo oralmente em classe, vai fazê-lo por escrito e começa a errar.

P – A menina viu o passarinho vermelho.
A – A menina viu o passarinho vermelho.
P – Ela.
A – Ela viu o passarinho vermelho.
P – A criança.
A – A criança viu (?) passarinho vermelho.
P – Minha irmã.
A – Minha irmã viu o parinho vermelho.

E, assim por diante, o aluno iria cometendo falhas por falta de atenção, já que o segmento final não muda.

Este fato chama a atenção para algo que não pode passar despercebido: se se divide um problema complexo em problemas mais simples, para que o exercício não apresente dificuldades intransponíveis ao aluno, deve-se também tomar o necessário cuidado para não cair no extremo oposto: exercícios que não apresentam dificuldade alguma e que por isso mesmo se tornam desinteressantes e enfadonhos.

O trabalho de treinamento é algo cansativo e fastidioso ao qual o aluno só se submete se estiver motivado. A motivação é interna, mas o professor pode ajudar com alguns elementos, a saber:

a) atendimento da característica de situacionalidade dos exercícios;
b) busca de conteúdos que possam produzir uma impressão mais viva no aluno;
c) criar situações que levem o aluno a querer se comunicar e por consequência a querer aprender recursos de comunicação;
d) a própria atitude do professor que crê no que faz, porque, se se usa uma técnica ou método sem acreditar em sua eficiência e validade, é melhor não usar;
e) outros elementos que apenas o momento pode indicar ao professor perspicaz e atento. Entre eles, o aproveitamento de situações e problemas de sala de aula para criar exercícios que terão todo um significado para o aluno, porque nascidos de algo que ele acaba de perceber.

Deve-se considerar que o treinamento não precisa nem deve ser feito com a mesma intensidade em toda a extensão do conhecimento linguístico. As estruturas fundamentais e mais frequentes ou de maior uso devem ser mais treinadas, principalmente em séries

iniciais. No caso da língua materna, estruturas que só aparecem na língua escrita devem ser igualmente treinadas, apenas as específicas da língua literária serão treinadas em um menor grau, pois constituem um enriquecimento que fornece modelos a partir dos quais cada um poderá ir formando seu próprio estilo. O treinamento de estruturas menos frequentes ou de caráter literário é também importante à medida que, compreendidas e dominadas, são interiorizadas, a exemplo das demais estruturas, e servirão não só à expressão, como as outras; mas principalmente à compreensão, uma vez que serão mais facilmente decodificadas do que as estruturas com que o aluno não teve contato através do treinamento.

Se adotar um livro didático que contenha exercícios estruturais, o professor precisa lembrar sempre que esses exercícios são mais modelos e sugestões do que um roteiro fixo. As características da turma podem requerer a supressão de alguns, a inclusão de outros, a modificação de muitos. Todavia o fundamental é que o professor forneça ao aluno, para a automatização das estruturas, os elementos necessários para tal.

Ao criar exercícios, na "calma" da preparação prévia ou no afã da improvisação exigida pelo desenrolar da aula ou da unidade em situações ou falhas surgidas e que não podem deixar de ser aproveitadas ou corrigidas imediatamente, o professor não deve se deixar levar pelo jogo de estruturas e pela necessidade de criar exemplos, fugindo aos limites do bom senso pela criação de frases absurdas em termos da realidade.

No caso das escolas que contam com recursos de computação, no que se refere aos exercícios planejados, o professor pode preparar baterias de exercícios para que os alunos os façam individualmente em seu ritmo pessoal, usando o computador.

6 – O ensino do vocabulário pelo método estrutural

No início da aprendizagem da língua, a dosagem dos elementos lexicais deve obedecer a um equilíbrio: a bagagem lexical do aluno se limitará a certos campos semânticos até o momento em que ele tenha vencido dificuldades fônicas elementares e transformado em hábitos linguísticos as operações gramaticais mais básicas da língua. Isso não significa que, nesse início, o professor não deva preocupar-se com o vocabulário, deve dosá-lo de tal maneira que esse mínimo exigido seja necessária e rigorosamente observado e atendido.

No ensino da língua materna, a etapa a que nos referimos no parágrafo anterior já foi ultrapassada. Cabe então ao professor ajudar o aluno a dominar um vocabulário cada vez mais rico e flexível. Na consecução desse objetivo, é preciso estar atento a duas questões: a) **como escolher o vocabulário** a ser ensinado; b) **como processar a aprendizagem de um novo vocábulo**.

Com relação ao "como escolher", o professor deve ter em vista as situações de sala de aula para que a escolha do vocábulo que se ensinará venha a atender ao interesse do aluno e, no começo da aprendizagem, corresponder a situações concretas e imediatas de maneira que o professor possa apresentar oralmente os vocábulos na sala de aula ou, então, ilustrá-los por meio de desenhos ou figuras quando isto for possível. Nesse sentido, o vocabulário pode se valer

de campos semânticos bem próximos do aluno como os que se referem a objetos escolares, vestuário, parentesco, jogos, brinquedos, diversões infantis, espaço de tempo, lugar e modo, entre outros.

Quanto à segunda questão, observa-se que a aprendizagem de um novo vocábulo se processa de maneira semelhante tanto na língua escrita quanto na língua oral, pois, em ambas, o falante vai assimilando novos vocábulos que ouve ou lê e, por uma necessidade pragmática de utilização dos mesmos, estes passam a pertencer a seu léxico. Assim, o processo de aprendizagem de um novo vocábulo segue as mesmas etapas tanto em língua escrita como em língua oral. Para Eddy (1977, p. 91-104) estas etapas seriam seis:

1ª- **Identificação do elemento físico** - o aluno ouve ou lê e percebe a configuração fônica e/ou gráfica do vocábulo.

2ª- **Identificação do conteúdo semântico** - o vocábulo adquire a significação através de uma situação concreta.

3ª- **Imitação do vocábulo** - após o modelo oral ou escrito.

4ª- **Repetição do vocábulo** - após memorização auditiva ou visual para apreensão do novo vocábulo, é necessário repeti-lo várias vezes oralmente ou por escrito.

5ª- **Variação da forma e do emprego** do vocábulo em uma dada situação.

6ª- **Seleção livre do vocábulo** - o aluno passa a usá-lo em diferentes situações, para expressar espontaneamente seus pensamentos. A partir daí, o vocábulo torna-se parte integrante de seu vocabulário usual.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o professor terá o cuidado de introduzir vocábulos sempre dentro de um contexto. Em exercícios estruturais ele deve ter em vista não só os princípios que norteiam a prática desses exercícios como também as etapas acima arroladas. É certo que o controle do número de repetições necessário à

aprendizagem do vocabulário não se faz de forma tão simples como acontece com os elementos fonológicos ou morfo-sintáticos. A repetição de um vocábulo não só é de difícil controle como também de maior limitação. Enquanto se treina qualquer elemento fonológico e morfo-sintático em exercícios estruturais, está se fazendo um treinamento utilizando, simultaneamente, os elementos lexicais da língua. A diferença é que estes não são, na maioria das vezes, o objetivo do treinamento. Por outro lado, quando se elabora exercícios visando à aprendizagem de vocabulário, cada vocábulo é repetido um número de vezes muito limitado, pois será apenas um elemento, entre tantos outros selecionados para participar de estruturas que serão treinadas.

Não obstante essa limitação, a complexidade do treinamento cresce à medida que o professor controla, em diferentes frases, as diferentes formas e empregos de um vocábulo, numa determinada situação, que esteja de acordo com as necessidades linguísticas do aluno. Além disso, o professor precisa observar o processo ensino-aprendizagem como um todo para adequar à situação psico-pedagógica do aluno não só os vocábulos escolhidos para o treinamento, como também o tipo de exercício estrutural que será aplicado. Acrescente-se a isso que todo exercício estrutural, não importa o que se esteja treinando, deve referir-se, necessariamente, a um campo semântico e/ou principalmente a um campo lexical determinado a fim de: a) manter vivo o interesse do aluno e do professor; b) repassar, alternadamente e de maneira sistemática, as diversas situações em que o aluno possa estar frequentemente envolvido; c) acostumar o aluno a uma manipulação estrutural e semântica simultânea, condição essencial para se expressar, mesmo de maneira mais simples.

Para que o interesse dos alunos aumente em relação ao treinamento de vocabulário é preciso que o professor introduza antes, de maneira informal, os elementos lexicais que serão treinados posteriormente.

Outra maneira de motivar os alunos para a aprendizagem de vocábulos dentro de um campo semântico ou lexical específico é utilizar o texto, inclusive textos literários (Cf. o capítulo 7), que o professor poderia dar aos alunos, desenvolvendo antes as seguintes atividades: a) leitura em voz alta feita pelo professor; b) leitura silenciosa e, também, em voz alta feita pelos alunos; c) discussão, entre professor e alunos, a respeito do vocabulário e interpretação; d) se o texto for poesia, o professor poderia pedir aos alunos para decorarem em casa e, posteriormente, declamarem em sala de aula, tendo o cuidado de fazer, antes, as correções de pronúncia (entonação, ritmo, etc.) que se fizerem necessárias quando da leitura da mesma. Esse texto serviria, então, como interpretante do vocabulário que se iria treinar em exercícios estruturais, sem dizer do seu aspecto altamente motivador.

Como amostra do que acaba de ser falado, apresenta-se abaixo um texto que poderia nos servir como ponto de partida se se quisesse, por exemplo, trabalhar no campo lexical das profissões, ou, ainda, se nosso objetivo fosse o estudo de famílias etimológicas. Vejamos o texto e, em seguida, o processo de aprendizagem de um vocábulo por que passa o aluno e sua correlação com alguns exemplos de exercícios estruturais.

AS OLARIAS DE SATUBA
Ledo Ivo[1]

Nas Olarias de Satuba
podemos comprar muita coisa:
tijolos para erguer os muros
e as paredes de nossas casas.

[1] Ivo (1964, p. 14,15).

(Os tijolos que nos separam)

E podemos comprar também
telhas para fazer telhados
que, cobrindo salas e quartos,
nos protejam do sol e chuva.

(E escondam o que possuímos)

Muitas coisas encontraremos
nas olarias de Satuba:
as moringas de beber água
e até mesmo cofres de barro.

(para guardar nosso dinheiro)

Tudo o que o homem faz com barro,
seja calunga para criança
ou vaso para abrigar planta
existe nessas olarias

(onde o barro se muda em coisa)

E o oleiro que tudo faz
— telha, tijolo, vaso e pote —
não se faz ainda a si mesmo,
não aprendeu a modelar-se.

São ainda bem primitivas
as olarias de Satuba.

A primeira etapa do processo de aprendizagem do vocabulário se faz no momento em que o aluno acompanha a leitura do texto pelo professor, percebendo as configurações fônica e gráfica dos vocábulos (1ª etapa: **Identificação do elemento físico**). Em seguida, a significação dos vocábulos pode ser adquirida através do próprio texto em função de seu contexto frasal ou, ainda, quando da discussão do mesmo, o professor utilizar sinônimos, figuras, definições etc. que sirvam de interpretantes para o aluno, tendo, porém, o cuidado de dar, como interpretantes, sinônimos que já pertençam ao léxico do aluno (2ª etapa: **Identificação do conteúdo semântico**).

As 3ª, 4ª e 5ª etapas (respectivamente **Imitação, Repetição** e **Variação**) serão realizadas pela aplicação adequada dos vocábulos em exercícios estruturais. Variados tipos de exercícios podem servir ao desenvolvimento destas etapas, como se vê abaixo.

Exemplo 1 (Exercício de repetição)

P – José trabalha na olaria, ele é oleiro.
A – José trabalha na olaria, ele é oleiro.
P – Ele trabalha na sapataria, ele é sapateiro.
A – Repete
P – João e Pedro trabalham no açougue, eles são açougueiros.
A – Repete
P – Eles trabalham na padaria, eles são padeiros.
A – Repete
P – Maria trabalha no banco, ela é bancária.
A – Repete
P – Benedito trabalha na serralheria, ele é serralheiro.
A – Repete
P – Manuel trabalha na ferraria, ele é ferreiro.
A – Repete

P – Luís trabalha na marcenaria, ele é marceneiro.
A – Repete

Exemplo 2 (Exercício de substituição)

P – Se José é oleiro, ele trabalha na olaria.
A – Se José é oleiro, ele trabalha na olaria.
P – ferreiro
A – Se José é ferreiro, ele trabalha na ferraria.
P – marceneiro
A – Se José é marceneiro, ele trabalha na marcenaria.
P – padeiro
A – Se José é padeiro, ele trabalha na padaria.
P – sapateiro
A – Se José é sapateiro, ele trabalha na sapataria.
P – açougueiro
A – Se José é açougueiro, ele trabalha no açougue.
P – bancário
A – Se José é bancário, ele trabalha no banco.
P – serralheiro
A – Se José é serralheiro, ele trabalha na serralheria.
P – oleiro
A – Se José é oleiro, ele trabalha na olaria.

Exemplo 3 (Exercícios de transformação)

Modelo: P – José trabalha nesta olaria.
A – Esta é a olaria onde José trabalha.

P – José trabalha nesta ferraria.
A – Esta é a ferraria onde José trabalha.
P – José trabalha nesta marcenaria.

A – Esta é a marcenaria onde José trabalha.
P – José trabalha nesta padaria.
A – Esta é a padaria onde José trabalha.
P – José trabalha nesta sapataria.
A – Esta é a sapataria onde José trabalha.
P – José trabalha neste açougue.
A – Este é o açougue onde José trabalha.
P – José trabalha neste banco.
A – Este é o banco onde José trabalha.
P – José trabalha nesta serralheria.
A – Esta é a serralheria onde José trabalha.
P – José trabalha nesta olaria.
A – Esta é a olaria onde José trabalha.

O professor pode, também, independente de texto, elaborar exercícios estruturais para estudo de homonímia e sinonímia, a partir ou de uma dificuldade observada em sala de aula ou de uma necessidade exigida pelo próprio desenvolvimento do programa. Abaixo são apresentados alguns exemplos.

Exemplo 4 (Exercício de repetição)

P – Achei um lápis.
A – Repete.
P – Achei uma maneira de agradá–lo.
A – Repete.
P – Descobri uma maneira de agradá–lo.
A – Repete.
P – Achei que iria chover.
A – Repete.
P – Supus que iria chover.
A – Repete.

P – Acho que você está brincando.
A – Repete.
P – Penso que você está brincando.
A – Repete.
P – Achei–me em apuros.
A – Repete.
P – Encontrei–me em apuros.
A – Repete.

Exemplo 5 (Exercício de repetição)

P – Deus fez o homem.
A – Repete.
P – Deus criou o homem.
A – Repete.
P – O homem fez sua casa.
A – Repete.
P – O homem construiu sua casa.
A – Repete.
P – Ele fez um poema.
A – Repete.
P – Ele compôs um poema.
A – Repete.
P – Ele fez grandes obras.
A – Repete.
P – Ele realizou grandes obras.
A – Repete.
P – Ele fez as malas.
A – Repete.
P – Ele arrumou as malas.
A – Repete.
P – Ele fez a comida.

A – Repete.
P – Ele preparou a comida.
A – Repete.

Exemplo 6 (Exercício de substituição)

P – Seu gesto encorajou meus sentimentos.
A – Seu gesto encorajou meus sentimentos.
P – animar
A – Seu gesto animou meus sentimentos.
P – alimentar
A – Seu gesto alimentou meus sentimentos.
P – nutrir
A – Seu gesto nutriu meus sentimentos.
P – incentivar
A – Seu gesto incentivou meus sentimentos.
P – avivar
A – Seu gesto avivou meus sentimentos.
P – encorajar
A – Seu gesto encorajou meus sentimentos.

Exemplo 7 (Exercício de transformação)

Modelo: P – Ele fez a comida.
A – Ele cozinhou.

P – Ele fez o discurso.
A – Ele discursou.
P – Ele fez uma oração.
A – Ele orou.
P – Ele fez a barba.
A – Ele barbeou–se.

P – Ele fez anos.
A – Ele aniversariou.
P – Ele fez um telefonema.
A – Ele telefonou.
P – Ele fez agrados.
A – Ele agradou.
P – Ele fez a comida.
A – Ele cozinhou.

Após a aplicação de exercícios estruturais para treinamento de vocabulário, o professor poderá pedir ao aluno que formule novas frases com os mesmos vocábulos. Aqui o professor, ao olhar as frases construídas, poderá confirmar se a 6ª etapa (**Seleção livre de vocábulos em situações diferentes**) foi vencida. O professor pode, ainda, organizar um conjunto de vocábulos que pertençam ao mesmo campo semântico e pedir ao aluno para redigir um pequeno texto narrativo e/ou descritivo e/ou dissertativo e/ou injuntivo (conforme permita seu desenvolvimento linguístico), testando, assim, a efetividade dos exercícios aplicados.

A essas sugestões acima pode-se acrescentar muitas outras desde que se encaixem dentro de um planejamento simples e ordenado dos exercícios estruturais, possibilitando ao professor dirigir e controlar a aprendizagem dos elementos lexicais escolhidos para treinamento.

7– Exercícios estruturais a partir de textos literários

Como os exercícios estruturais podem ser empregados no estudo de um texto literário? Uma vez que, habitualmente, no ensino de Língua Portuguesa, se faz a abordagem de textos literários, é preciso lembrar que não se deve dissociar o estudo da língua do estudo da literatura.

É importante verificar que a língua não se aprende através de simples repetições, pois um falante da língua é capaz de entender e produzir frases que ele nunca ouviu antes e isto é mais verdadeiro ainda quando pensamos nos textos. O aprendizado da língua consiste na interiorização de regras básicas, princípios, estratégias (inconscientes) que permitam ao indivíduo compreender e produzir, basicamente, qualquer tipo de frase e texto. Os exercícios estruturais (baseados no automatismo e na repetição) são importantes à medida que ofereçam material linguístico e experiências a partir das quais o indivíduo possa extrair suas regras para os recursos da língua de determinados planos e níveis. Mas não é a mera repetição que lhe dará o domínio das estruturas da língua. Seu objetivo é antes de tudo permitir ao aluno exprimir-se com facilidade e rapidez, seja oralmente ou pela escrita. Os exercícios estruturais, destinados a acompanhar a leitura de obras literárias, poderão treinar tanto as estruturas de uso comum como variações estilísticas que são recursos indispensáveis à total utilização da língua. É necessário que o professor tenha

cuidado na escolha do texto. O professor pode escolher um texto que enseje o treinamento de construções gramaticais previamente determinadas por ele ou escolher um texto por outras razões e depois selecionar nele algumas estruturas a serem treinadas. A seleção de textos obedece simultaneamente a critérios fundamentais de caráter semântico e estrutural. No aspecto semântico, é preciso que haja uma adequação do texto ao nível social, cultural e psicológico do aluno, devendo aparecer alguns elementos que estão presentes na sua vida cotidiana como (ações, falas, pensamentos) ou experiências vividas pelo aluno. No aspecto estrutural, o texto deve conter estruturas linguísticas passíveis de serem treinadas com o aluno no nível de desenvolvimento linguístico em que se encontra. Isto não deve fazer pensar que o texto deva conter apenas estruturas que já são conhecidas do aluno, mas sim estruturas que possam permitir o enriquecimento linguístico, dentro do nível do aluno. Apoiando-se no texto, possibilitar-se-á ao aluno, através de vários exercícios, a ampliação do seu repertório linguístico, incorporando a este novos recursos: sejam unidades de qualquer plano ou nível da língua, sejam categorias, sejam construções, a significação de novas palavras e a aquisição de novas estruturas . No trabalho com o texto literário não se deve deixar passar a oportunidade de familiarizar o aluno com elementos estilísticos da língua, não só no plano da linguagem figurada, concentrada principalmente no vocabulário, mas também no plano de determinadas construções, mais frequentes no registro literário da língua, e com as quais o aluno terá de trabalhar mais cedo ou mais tarde tanto no plano da expressão como no plano da compreensão, visando sobretudo a um entendimento dos diferentes fatos linguísticos. Seria válido que o professor conduzisse o aluno a perceber que, num texto literário, não é importante apenas **o que se diz**, mas principalmente **como se diz**, isto é, a maneira como se organizam as palavras.

Pode-se dividir os exercícios em dois grupos: o que objetiva

o treinamento das estruturas e o que objetiva o treinamento do vocabulário. Tome-se, para exemplo, o poema "Cenário" de Cecília Meireles, que faz parte de "O Romanceiro da Inconfidência". Este texto teria sido escolhido eventualmente por se relacionar com a unidade de História em estudo e, a partir dele, o professor poderá trabalhar algumas estruturas.

CENÁRIO

Cecília Meireles[1]

Eis a estrada, eis a ponte, eis a montanha sobre a qual se recorta a igreja branca.
Eis o cavalo pela verde encosta.
Eis a soleira, o pátio, e a mesma porta.
E a direção do olhar. E o espaço antigo para a forma do gesto e do vestido.
E o lugar da esperança. E a fonte. E a sombra.
E a voz que já não fala, e se prolonga.
E eis a névoa que chega, envolve as ruas, move a ilusão de tempos e figuras.
– A névoa que se adensa e vai formando nublados reinos de saudade e pranto.

Em "O Romanceiro da Inconfidência", a autora nos conta poeticamente toda a história de "Ouro Preto", antiga "Vila Rica" de Tiradentes e de personagens ilustres da nossa história. Eis a razão de "Cenário", uma descrição poética do local onde ocorreram os fatos da Inconfidência Mineira. O que se propõe neste poema é que, após a realização de exercícios de compreensão e interpretação, se passe ao treinamento de estruturas a serem estudadas, por meio de diversos

[1] Meirelles (1972, p. 441).

exercícios, como o exercício de transformação proposto abaixo.

Exemplo 1

Modelo: P - Sobre a montanha se recorta a igreja branca.
A - Eis a montanha sobre a qual se recorta a igreja branca.

P – Pela verde encosta aquele cavalo cavalgava.
A – Eis a verde encosta pela qual aquele cavalo cavalgava.
P – Nesta casa os inconfidentes se reuniam.
A_1 – Eis a casa na qual os inconfidentes se reuniam.
A_2 – Eis a casa em que os inconfidentes se reuniam.
A_3 – Eis a casa onde os inconfidentes se reuniam.
P – Desta casa partiam as ideias dos inconfidentes.
A – Eis a casa de onde partiam as ideias dos inconfidentes.
P – Nesta praça Tiradentes foi enforcado.
A_1 – Eis a praça em que Tiradentes foi enforcado.
A_2 – Eis a praça na qual Tiradentes foi enforcado.
A_3 – Eis a praça onde Tiradentes foi enforcado.
P – Sobre este poste puseram a cabeça de Tiradentes.
A – Eis o poste sobre o qual puseram a cabeça de Tiradentes.
P – Por esta rua passavam as procissões de Vila Rica.
A_1 – Eis a rua pela qual passavam as procissões de Vila Rica.
A_2 – Eis a rua por que passavam as procissões de Vila Rica.
P – Naquele ribeirão Marília de Dirceu nadava.
A_1 – Eis o ribeirão em que Marília de Dirceu nadava.
A_2 – Eis o ribeirão onde Marília de Dirceu nadava.

Neste exercício está sendo treinado o emprego da partícula designativa **eis** e também o do pronome relativo precedido de preposição funcionando como adjunto adverbial de lugar. Nas frases onde se emprega **no qual, em que**, seria igualmente válido usar o

pronome relativo **onde**. Caso o aluno o faça, o professor deverá dizer-lhe que está correto e solicitar que ele diga novamente a frase empregando o pronome **que** ou o pronome **qual**, tendo em vista o fato de que o objetivo do exercício é treinar o uso do pronome relativo precedido da preposição. Sendo a língua o instrumento de comunicação, o professor deverá integrá-la, correlacioná-la com outras disciplinas. Ao sistematizar as modalidades da língua, sugerirá a escrita e possivelmente a encenação de uma peça teatral, estabelecendo assim uma correlação com História e outras disciplinas. Poderão ser dadas atividades de linguagem oral e escrita sobre a Inconfidência Mineira. Todas as atividades de leitura serão exercitadas por meio de textos sobre o conteúdo histórico e geográfico. Este procedimento é fundamental, porque a disciplina de Língua Portuguesa, estando em articulação com as outras matérias, possibilita ao aluno conhecer e apreciar nossa História, nossa cultura, nossos valores e, uma vez que a Inconfidência é algo fora da vivência normal dos alunos, criar-se-ia uma ambiência que atenderia às características de contextualidade e situacionalidade que os exercícios estruturais não podem dispensar.

Como sugerido acima, a contextualidade e a situacionalidade poderão ser criadas, além do texto, pela própria experiência de vida do aluno. É o que ocorreria, por exemplo, com o texto abaixo que fala de brinquedos, algo muito presente na vivência de crianças de primeira a quarta séries, por exemplo.

BRINQUEDOS

Cecília Meireles[2]

Ora, uma noite, correu a notícia de que o bazar se incendiara. E foi uma espécie de festa fantástica. O fogo ia muito alto, o céu ficava

[2] Apud Siqueira & Bertolin (s/data, p. XVIII).

todo rubro, voavam chispas e labaredas pelo bairro todo. As crianças queriam ver o incêndio de perto, não se contentavam com portas e janelas, fugiam para a rua, onde brilhavam bombeiros entre jorros d'água. A eles não interessava nada, peças de pano, cetins, cretones, cobertores, que os adultos lamentavam. Sofriam pelos cavalinhos e bonecas, os trens e os palhaços, fechados, sufocados em suas grandes caixas. Brinquedos que jamais teriam possuído, sonho apenas da infância, amor platônico.

O incêndio, porém, levou tudo. O bazar ficou sendo um famoso galpão de cinzas.

Felizmente, ninguém tinha morrido — diziam em redor. Como não tinha morrido ninguém? — pensavam as crianças. Tinha morrido um mundo, e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados.

E começávamos a pressentir que viriam outros incêndios. Em outras cidades. De outros brinquedos. Até que um dia também desaparecêssemos sem socorro, nós, brinquedos que somos, talvez, de anjos distantes!

Quando se trata da aquisição do vocabulário e sobretudo das expressões idiomáticas encontradas em textos literários, os exercícios estruturais são bastante enriquecedores. A expressão a ensinar é apresentada e empregada em um contexto, exatamente como falamos.

Partindo da expressão "correr a notícia de" que aparece na primeira frase do texto "Brinquedos", pode-se construir um exercício como o do exemplo 2 abaixo.

Exemplo 2

Modelo: P – (Nome do aluno), o que aconteceu ontem?
A – Não sei, mas correu a notícia de.....

(à vontade do aluno)

P – João, o que aconteceu ontem?

A – Não sei, mas correu a notícia de (que o Vasco não quis entrar em campo) ou (do acidente com o ônibus) ou (. .....).

P – Maria, o que aconteceu ontem?

A – Não sei, mas correu a notícia de .....
(à vontade do aluno)

P – Pedro, o que aconteceu ontem?

A – Não sei, mas correu a notícia de .....
(à vontade do aluno)

P – Gustavo, o que aconteceu ontem?

A – Não sei, mas correu a notícia de .....
(à vontade do aluno)

P – Solange, o que aconteceu ontem?

A – Não sei, mas correu a notícia de .....
(à vontade do aluno)

O professor fará sempre a pergunta e o aluno responderá de acordo com a sua vontade. O único elemento obrigatório é o início da resposta onde deve aparecer a expressão **correr a notícia de**.

As respostas apresentadas acima são apenas exemplos para dar uma ideia de possíveis respostas. Os exercícios devem ser variados e é de suma importância escolher palavras e expressões que sejam novas para a classe. Há determinadas palavras que já são conhecidas pelo aluno. Nesse caso, é necessário rever somente as que apresentam dificuldades de pronunciação ou de emprego em contextos especiais.

Para melhor realização e eficácia dos exercícios estruturais com objetivo de treinar vocabulário, é importante que os mesmos sejam realizados em classe antes que o aluno leia o

texto em casa. Isso o ajudará a adquirir um conhecimento ativo e não mais passivo da língua, entendendo por tal conhecimento ativo a capacidade de usar os recursos linguísticos na expressão oral e escrita.

Os exercícios estruturais que tratam do vocabulário, quando feitos antes da leitura do texto, funcionam como uma espécie de preparação, possibilitando uma leitura mais inteligente por parte dos alunos e permitindo ao professor exigir um trabalho bem mais profundo. Cabe perguntar aqui se esses exercícios, feitos após o estudo do texto, são sem valor. Nada impede o professor de utilizá-los antes ou depois. O ideal seria que o professor os fizesse antes, como preparação para a leitura do texto pelas razões expostas há pouco: possibilidade de maior eficácia e profundidade na análise do texto. Além disso, com os exercícios feitos antes, pode-se detectar, durante a discussão do texto, erros e dúvidas que se julgava ter eliminado com os mesmos. Nesse caso, seria bom repeti-los, inclusive variando-os o mais possível para que as falhas sejam sanadas. Esta possibilidade de controle também escaparia com os exercícios feitos após a leitura e discussão do texto, todavia fique claro que é melhor fazê-los mesmo depois, do que não fazer exercício algum. Finalmente é bom lembrar que os exercícios estruturais que partem dos textos literários dão possibilidade ao professor e ao aluno de manipular uma maior variedade de recursos linguísticos no campo das construções, do vocabulário e dos recursos estilísticos em todos os planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual) e o que é melhor, manipulá-los de uma maneira viva, com a vida que o texto lhes dá.

Abaixo, estão alguns exemplos de exercícios estruturais a partir de textos literários.

A VISITANTE PEQUENINA

Cecília Meireles[3]

Seu rostinho apareceu na abertura da porta: era manso, com um discreto sorriso. Entrou como na pontinha dos pés, e disse docemente:
Eu sou Maria Cândida.
Entregou-me flores.
Sentou-se ao meu lado como se fôssemos velhas amigas.
Falou-me de Sabará, de Belo Horizonte, do Rio de Janeiro; das coisas que gosta e que não gosta. Falava com uma sabedoria tranquila, sublinhando às vezes as palavras com um pequeno gesto.

Exemplo 3

Modelo: P – Falou comigo. Era uma velha amiga.
A – Falou comigo como se fosse uma velha amiga.

P – Falou comigo. Era uma velha amiga.
A – Falou comigo como se fosse uma velha amiga.
P – Imaginei–a linda. Era uma princesa de contos de fadas.
A – Imaginei–a linda como se fosse uma princesa de contos de fadas.
P – Deixou meu coração tranquilo. Era a mensageira da paz.
A – Deixou meu coração tranquilo como se fosse a mensageira da paz.
P – Sentou–se ao meu lado. Era uma velha amiga..
A – Sentou se a meu lado como se fosse uma velha amiga.
P – Falou docemente. Era um anjo.

[3] Apud Cherém e Guadalupe (1977, p. 100).

A – Falou docemente como se fosse um anjo.
P – Tinha um sorriso discreto. Era tímida.
A – Tinha um sorriso discreto, como se fosse tímida.

Após o exercício, o professor pode discutir com o aluno se as duas estruturas exprimem a mesma coisa, levando-o a concluir que não e a perceber a diferença de significado que há entre as ideias transmitidas pelas duas estruturas. Teríamos então um atividade de gramática reflexiva no sentido proposto por Travaglia (1996).

COMPETIÇÃO

Cassiano Ricardo[4]

O mar é belo.
Muito mais belo é ver um barco
no mar.

O pássaro é belo.
Muito mais belo é hoje o homem
voar.

A Lua é bela.
Muito mais bela é uma viagem
lunar.

Belo é o abismo.
Muito mais belo o arco da ponte
no ar.

A onda é bela.
Muito mais belo é uma mulher

[4] Ricardo (1964, p.180,181).

nadar.
Bela é a montanha.
Mais belo é o túnel para alguém
passar.

Bela é uma nuvem.
Mais belo é vê-la de um último
andar.

Belo é o azul.
Mais belo o que Cézanne soube
pintar.

Porém mais belo
que o de Cézanne, o azul do teu
olhar.

O mar é belo.
Muito mais belo é ver um barco
no mar.

A partir deste texto (que lembra um exercício estrutural de repetição), o professor pode treinar as estruturas comparativas de superioridade, inferioridade e de igualdade.

Exemplo 4 (Grau comparativo de igualdade)

P – O mar é tão belo como a noite de luar.
A – O mar é tão belo como a noite de luar.
P – O homem é tão alto como César.
A – O homem é tão alto como César.
P – A nuvem é tão branca como as espumas do mar.

A – A nuvem é tão branca como as espumas do mar.
P – O barco é tão veloz como o pássaro a voar.
A – O barco é tão veloz como o pássaro a voar.
P – A lua é tão clara como a areia da praia.
A – A lua é tão clara como a areia da praia.

Exemplo 5 (Grau comparativo de igualdade)

Modelo: P – O mar é belo. A noite de luar é bela.
A – O mar é tão belo quanto a noite de luar.

P – O homem é alto. César é alto.
A – O homem é tão alto quanto César.
P – A nuvem é branca. A espuma do mar é branca.
A – A nuvem é tão branca quanto a espuma do mar.
P – O barco é veloz. O pássaro que voa é veloz.
A – O barco é tão veloz quanto o pássaro que voa.
P – A lua é clara. A areia da praia é clara.
A – A lua é tão clara quanto a areia da praia.

Exemplo 6 (Grau comparativo de superioridade)

P – O mar é mais belo do que o barco.
A – O mar é mais belo do que o barco.
P – O pássaro é mais belo do que o peixe do mar.
A – O pássaro é mais belo do que o peixe do mar.
P – A onda é mais bela do que o arco da ponte.
A – A onda é mais bela do que o arco da ponte.
P – A montanha é mais bela do que o túnel.
A – A montanha é mais bela do que o túnel.
P – O abismo é mais profundo do que o túnel.
A – O abismo é mais profundo do que o túnel.

Exemplo 7 (Grau comparativo de superioridade)

Modelo: P – O mar é belo. O barco é belo.
A – O mar é mais belo do que o barco.

P – O pássaro é belo. O peixe do mar é belo.
A – O pássaro é mais belo do que o peixe do mar.
P – A onda é bela. O arco da ponte é belo.
A – A onda é mais bela do que o arco da ponte.
P – A montanha é bela. O túnel é belo.
A – A montanha é mais bela do que o túnel.
P – O vôo do pássaro é belo. A onda do mar é bela.
A – O vôo do pássaro é mais belo do que a onda do mar.

Exemplo 8 (Grau comparativo de inferioridade)

Modelo: P – O mar é belo. O barco é belo.
A – O mar é menos belo do que o barco.

P – A montanha é bela. O túnel é belo.
A – A montanha é menos bela do que o túnel.
P – O vôo do pássaro é belo. A onda do mar é bela.
A – O vôo do pássaro é menos belo do que a onda do mar.
P – A onda é bela. O arco da ponte é belo.
A – A onda é menos bela do que o arco da ponte.

CIDADEZINHA DO INTERIOR

Cassiano Ricardo[5]

Uma ermida e um curral
como que pra dizer, por inocência,
que o menino Jesus não nasceu entre rosas,
mas entre bois.

Logo depois brota a cidadezinha branca.
É uma menina, ainda descalça.

As casas tortas de janela azul
dançam de roda, de mãos dadas.

Há duas bandas de música, logo de começo
uma da oposição e outra dos canários.
Todos os dias da semana são domingos de ramos.

Dentro da ermida
Nossa Senhora brinca de pular corda num arco-íris.

Cada enterro parece uma festa
e cada procissão lembra um rio de gente...
Não há iluminação, há muitas luas.
E os bois passeiam pelas ruas, fundadores.
Até que um dia o legislador das posturas municipais se impacienta.
e manda proibir os bois de passearem nas ruas.
Como se a origem da cidadezinha branca não fosse um curral.
E como se o menino Jesus não houvesse nascido entre bois.
Quem sabe se o legislador das posturas municipais

[5] - Apud Rolim e Magalhães (s/data, 14a ed., p. 33).

pensa que o menino Jesus nasceu entre rosas?
Se pensa, é por inocência.

Exemplo 9

Modelo: P – A cidadezinha pequena é simples como uma menina descalça.
A – A cidadezinha pequena é uma menina descalça.

P – Nossa Senhora é linda como uma rosa.
A – Nossa Senhora é uma rosa.
P – Na cidadezinha branca, a noite era escura como breu.
A – Na cidadezinha branca, a noite era um breu.
P – As crianças da cidadezinha são como uns passarinhos.
A – As crianças da cidadezinha são uns passarinhos.
P – As ruas da cidadezinha são como pequenos ribeirões.
A – As ruas da cidadezinha são pequenos ribeirões.

Este exercício treina a metáfora imperfeita em que os dois termos comparados estão presentes na frase, sem a presença da partícula de comparação e das características comuns aos dois. Se o professor quiser, poderá usar construções semelhantes, de uso comum, como as das frases abaixo:

Ela é uma víbora. Ele é um touro.
Ele é uma raposa. Ela é uma onça.

Como se pode notar, um texto literário é sempre rico em estruturas e vocabulário que podem ser explorados pelo professor através de exercícios estruturais. Para isso basta que o professor tenha conhecimento da língua, das necessidades de seus alunos, experiência com o método para criar, dentro da maior flexibilidade possível, exercícios que enriquecerão seu trabalho na sala de aula.

Considerações finais

Os exercícios estruturais, como se deve ter percebido, constituem uma técnica de ensino de língua que pode ser utilizada juntamente com outras técnicas dentro de um curso, unidade ou aula.

Os exercícios estruturais apresentam várias vantagens[1] que podem ser assim resumidas:

a) não são exercícios-cilada com o objetivo de "pegar" o aluno, pois sempre são construídos para que o aluno erre o menos possível. O que se pretende é que ele aprenda e, depois, verificar se ele realmente aprendeu;
b) substituem com vantagem os exercícios tradicionais que apresentam os elementos estruturais da língua e seu léxico, descontextualizados em termos linguísticos e situacionais;
c) evitam explicações gramaticais desnecessárias e mesmo impossíveis em determinados níveis e momentos do processo de ensino-aprendizagem, criando o equilíbrio entre o conhecimento teórico e racional da língua e o seu conhecimento ativo que possibilita o uso adequado, na situação real de comunicação;

[1] Várias dessas vantagens são lembradas por Cunha e Starling (1971, p 65), todavia o ponto de vista é diferente, uma vez que seus comentários são voltados para o ensino de língua estrangeira.

d) levam em consideração as normas da língua culta, mas sempre em função do uso;
e) com ele se ganharia tempo, evitando hesitações, ensinando-se o mais importante e o necessário e evitando, ainda, a passividade;
f) seriam motivadores à medida que:
   – se referem a situações possíveis;
   – os alunos aplicam o que aprenderam;
   – segue-se a ordem oral - escrita que é mais natural;
   – a realidade linguística e cultural do aluno é considerada;
   – cria-se uma variação constante, através dos recursos já vistos;
g) desenvolvem a capacidade de ouvir, tão frequentemente esquecida em nossas escolas, e também a capacidade de compreender;
h) podem ser feitos em qualquer escola, em qualquer sala de aula, pois não exigem nenhum material especial; podendo ser usados dentro da maior simplicidade, mas também associados a técnicas sofisticadas em termos do material que exigem;
i) podem ser aplicados em todos os níveis de ensino do primeiro ao segundo grau e até mesmo no nível superior;
j) podem trabalhar elementos de qualquer variedade linguística;
l) fatores linguísticos, pedagógicos e psicológicos são considerados em sua elaboração e aplicação;
m) é uma técnica de caráter ativo, onde a língua é apresentada como algo vivo;
n) a aprendizagem da língua se faz de maneira global.

Apesar de sua eficácia, observou-se que os exercícios estruturais apresentam várias limitações. Antes de mais nada, sua eficiência

depende muito da capacidade do professor, de sua imaginação, criatividade e flexibilidade, de sua abertura psicológica em relação ao aluno para não diminuí-lo por suas dificuldades de expressão e suas diferenças culturais e intelectuais, de sua visão psico-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, de seu conhecimento dos exercícios estruturais e familiaridade com os mesmos, de seu tempo para estudo e preparação (o que vale para qualquer método e técnica) e fundamentalmente de seu conhecimento dos recursos da língua, porque a qualidade dos exercícios estruturais depende sobretudo e diretamente da análise que lhe subjaz. Como pode o professor isolar e detectar problemas, dividi-los, estabelecer progressões e montar exercícios se não conhecer bem a língua, se não for capaz de fazer análises quando estas não estiverem prontas? Como poderá ele organizar o material, atendendo às exigências do método, se não tiver o conhecimento da língua necessário para isto?

Essas limitações seriam mais do professor que do método em si. Supondo que elas estejam superadas, e que bons exercícios estruturais sejam elaborados, sabe-se que estes, por si só, não são garantia de sucesso.

Em primeiro lugar, há que considerar que o método estrutural impõe aos alunos, independente de suas diferenças, um treinamento uniforme e observa-se, em sala de aula, que muitos não os realizam adequadamente, principalmente por dois tipos de problema[2]:

a) o aluno não consegue induzir a regra que o exercício pretende ensinar. Isso pode acontecer por uma dificuldade individual do aluno que não consegue "estabelecer as analogias necessárias à generalização", mas há também o questionamento de que talvez os exercícios estruturais não possam sozinhos ensinar as regras. Há mesmo quem

[2] Ver Magro e Gonçalves (1977).

diga que "a realização correta do exercício implica conhecimento prévio da própria regra que se quer ensinar"[3];

b) o aluno já compreendeu o mecanismo gramatical ou já adquiriu o vocabulário em foco e não consegue se prender a um exercício sistemático que o aborrece pela repetição e pelo reemprego até certo ponto artificial dentro do exercício e que não lhe permite a satisfação de suas necessidades comunicacionais em termos de compreensão e expressão.

Esses fatos vêm ratificar aquilo que já se colocou neste trabalho: o ensino de língua materna não pode se limitar a um tipo de atividade, técnica ou método. É preciso estabelecer a variedade: não se pode ficar limitado apenas ao treinamento indutivo dos exercícios estruturais que desenvolvem automatismos, internalizando regras; nem se apegar aos procedimentos analítico-reflexivos de ensino da língua que visam apenas à área cognitiva, levando ao entendimento dos fatos da língua. Não se pode, ainda, ficar limitado ao trabalho sistemático de respostas previstas, é preciso permitir, na verdade, expressão livre; não se deve banir a falha e a hesitação como quer o behaviorismo, é preciso permitir ao aluno testar suas hipóteses para que ele adquira autonomia de ação dentro da língua. É preciso permitir-lhe flexibilidade de uso adequado da língua, porque cada situação possui toda uma gama de variações estruturais, lexicais com implicações semânticas e estilísticas, a qual permite a efetivação plena da criatividade do aluno. O que se deve, pois, é estar ciente de que os exercícios estruturais sozinhos não podem assegurar ao aluno assenhorar-se de forma total da língua materna cujo ensino, fica claro, visa tanto à capacidade de utilização ativa dos mecanismos linguísticos quanto à compreensão dos mesmos.

Se se pergunta em que medida os exercícios estruturais atu-

---

[3] Ver Magro e Gonçalves (1977).

am na criatividade do aluno, ter-se-á respostas diferentes conforme o sentido de criatividade que for considerado. Quando se trata de criatividade linguística, observa-se que os exercícios estruturais têm uma grande influência, pois, neste caso, é preciso lembrar que os exercícios estruturais levam à internalização de unidades e regras combinatórias da língua e são estas que regem toda a criatividade linguística que permite ao falante produzir e entender frases que nunca ouviu antes. Se, todavia, criatividade for considerada como a capacidade de ter novas ideias, de produzir páginas literárias, de trazer à luz novas formas e pensamentos, os exercícios estruturais parecem não ter qualquer influência. Disso se conclui que os exercícios estruturais, capazes de treinar e internalizar desde mecanismos básicos da língua até mecanismos utilizados na língua literária, se utilizados adequadamente pelo professor, desenvolverão a competência linguística do aluno, dando-lhe condições de utilizar a língua de maneira adequada e criativa em toda e qualquer situação de comunicação.

Por tudo que ficou dito, os exercícios estruturais são uma técnica cuja utilização é perfeitamente válida no ensino da língua materna, observadas as suas limitações e a sua adequada construção e aplicação.

Como todos os demais métodos, técnicas e atividades de ensino, é só na conjugação com outros métodos, técnicas e atividades de ensino que o método estrutural vai realizar a sua parte no ensino-aprendizagem da língua materna, permitindo ao aluno alcançar um uso competente dos recursos, princípios e estratégias da língua na interação comunicativa que, como se sabe, só acontece bem por meio de textos adequados a cada interação comunicativa e ao objetivo com que nos lançamos a ela.

Referências

BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. São Paulo: Nacional, 1976.

BOWEN, J. Donald. A variação de registro e o ensino de Inglês. In: SOARES, Magda. Didática de Português. Belo Horizonte: Opus, 1972.

CÂMARA Júnior, Joaquim Mattoso. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1970.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Português (2ª série ginasial). São Paulo: Nacional, 1968.

_____. Português (3ª série ginasial). São Paulo, Nacional, 1964.

CHERÉM, Jane e GUADALUPE, Maria Neuza. Comunicação e Expressão. Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Livraria Lê Editora Ltda., 1977. V. III.

CUNHA, Carlos Maciel da e STARLING, José Nogueira. O método estrutural. Belo Horizonte: Vigília, 1971.

CUNHA, Celso. Gramática do Português Contemporâneo. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972.

DELATTRE, Geneviève. Les différents types d'exercices structuraux. In: DELATTRE, Pierre (org.). Les exercices strucuturaux pour quoi faire? Paris: Hachette, 1971. p. 15-36.

DELATTRE, Pierre. La notion de strucuture et son utilité. In: DELATTRE, Pierre (org.). Les exercices strucuturaux pour quoi faire? Paris: Hachette, 1971. p. 5-14.

DUFAU, Micheline. Exercice structuraux à partir d'un texte litteraire. In: DELATTRE, Pierre (org.). Les exercices structuraux pour quoi faire? Paris: Hachette, 1971. p. 105-112.

EDDY, Frederick D. Vocabulaire et exercices lexicaux. In: DELATTRE, Pierre (org.). Les exercices structuraux pour quoi faire? Paris: Hachette, 1971. p. 91-104.

FARIA ALVIM PINTO, Maria Teonila de. Critérios psicologicamente identificadores de sintagmas nominais - sujeito em Português. São Paulo: Tese de Mestrado/PUC-SP, 1981.

GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. Linguística e Ensino do Português. Tradu-

ção de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.

GOMES DE MATOS, Francisco. Curso "Tópicos de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa", (mimeo). São Paulo: PUC-SP, 1978.

IVO, Ledo. Estação Central. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1964.

LIMA, Antônio Marcos de et alii. Manual de Orientação-Currículo de 1º Grau. Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa. Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Minas Gráfica Editora Ltda, s/data.

MAGRO, Maria Cristina e GONÇALVES, Ana Maria Zilles. Os exercícios estruturais no aprendizado de línguas estrangeiras. In: Letras de Hoje. nº. 30. Porto Alegre: PUC-RS, 1977. p. 25-37.

MALMSTROM, Jean. Understanding Language: A Primer for the Language Arts Teacher. New York: St. Martin's Press, 1977.

MEC-DEC-UFRGS. Laboratório de Metodologia e Currículo - Cadernos de Metodologia - Comunicação e Expressão - 1976. vol. I.

MEIRELES, Cecília. Obra Poética. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1972.

MELO, Gladstone Chaves de. Conceito de erro. Conceito de Gramática. In: SOARES, Magda. Didática de Português. Belo Horizonte: Opus, 1972.

RÉQUÉDAT, François. Les exercices structuraux. 11ª ed. Paris: Hachette et Larousse, 1966.

RENARD, Raymond. La méthode estructuro-globale audio-visuelle. Paris: Didier, 1965.

RICARDO, Cassiano. Antologia Poética. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1964.

SAPIR, Edward. Communication. In: CECCO, John P. de (org.). Psychology of Language, Thought and Instruction. New York: Holt, Rinchart and Winston, 1967.

SIQUEIRA & BERTOLINI. Português Dinâmico. Comunicação & Expressão. (7ª série). São Paulo: IBEP, s/data.

ROLIM, Horácio e MAGALHÃES, Jorge. Português-Curso Ginasial. Vol. 1. 14ª. ed. São Paulo: Editora do Brasil, s/data.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática: Ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ e FRANÇA, Ivanilde Aparecida. O Método Estrutural. Uberlândia: 26ª DRE. Jan/fev. 1976. Mimeo.

VALDMAN, Albert. La progression pedagogique dans les exercices structuraux. In: DELATTRE, Pierre (org.). Les exercices structuraux pour quoi faire? Paris: Hachette, 1971. p. 37-52.

Sobre o livro

Formato	14cm x 20,5cm
Tipologia	Times New Roman
	Zurich Cn BT
Papel	Sulfite 75g
Tiragem	1.000 exemplares

Imprensa Universitária/Gráfica UFU

METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA é uma obra de interesse para todos os que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa em todos os níveis. De maneira clara, os autores expõem a teoria que sustenta toda a prática da metodologia de ensino que apresentam e discutem, oferecendo aos professores mais um instrumento de orientação para sua prática de sala de aula com farta exemplificação. São atividades próprias para o trabalho com "gramática de uso", buscando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, por meio da utilização de recursos da língua em construções para a composição de textos a serem usados na interação linguística.

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN 978-85-7078-153-6

9 788570 781536