

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Letras
Estudos Linguísticos

PATRICIA LUANA SCHWARTZ

**O ENSINO DO “SIMPLE PAST” EM MATERIAIS DIDÁTICOS
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O QUE SE FAZ,
COMO SE PODERIA FAZER**

PASSO FUNDO – RS

2012

PATRICIA LUANA SCHWARTZ

**O ENSINO DO “SIMPLE PAST” EM MATERIAIS DIDÁTICOS
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O QUE SE FAZ,
COMO SE PODERIA FAZER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, para obtenção do grau de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr. Telisa Furlanetto Graeff

PASSO FUNDO – RS

2012

PATRICIA LUANA SCHWARTZ

**O ENSINO DO “SIMPLE PAST” EM MATERIAIS DIDÁTICOS
DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: O QUE SE FAZ,
COMO SE PODERIA FAZER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, para obtenção do grau de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a. Dr. Telisa Furlanetto Graeff

Telisa Furlanetto Graeff

Orientador: Doutor, Universidade de Passo Fundo

Cláudia Stumpf Toldo

Doutor, Universidade de Passo Fundo

Rejane Flor Machado

Doutor, Universidade Federal de Pelotas

23/04/2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela saúde e perseverança que me impulsionaram nesta jornada em busca de conhecimento.

Às professoras Cláudia S. Toldo, Carme R. Schons e Telisa F. Graeff, competentes professoras do Colegiado de Letras – graduação e pós-graduação da Universidade de Passo Fundo - UPF.

À professora Telisa Furlanetto Graeff, em especial, minha orientadora, que, com muita paciência e confiança, me motivou a concluir esta pesquisa.

À Maria Eduarda (5), Ana Luíza (2) e João Gustavo (1), meus maiores tesouros, pela ausência física de muitas horas, num momento em que tudo de que mais precisavam era de mim.

A todos os que contribuíram para que esta ausência não fosse tão sentida por eles e, sem os quais, esta jornada não teria sido concluída:

Ana Vilma e Germano Schwartz (vó Mima e vô Bi), meus pais amados.

Cleonice, meu braço direito durante a empreitada.

Delcio Luciano Gasparoto, esposo e pai presente, sem palavras.

Heliéte J. Gasparoto (vó Léte), sem palavras.

Ionara Schwartz Pasqualin (tia Iáia), sem palavras.

Juliana (Zule), Luiz Eduardo (Duca) e Luiz Alberto Pasqualin (tio Quáqua), sem palavras.

Luciane B. Siebeneicher (tia Lú) e Rebecca (Rê), amigas do coração.

RESUMO

Cada vez mais o mundo moderno, globalizado, impulsiona os indivíduos a participarem de um seleto grupo de pessoas que dominam um jargão especial, ou a se aperfeiçoarem profissionalmente e, dentro desse domínio e desse aperfeiçoamento, está inserido o domínio de uma língua estrangeira. A mais procurada devido ao seu alcance é a língua inglesa.

Assim, torna-se relevante toda pesquisa que busque contribuir para um ensino de melhor qualidade, que atenda aos objetivos tanto dos cursos de língua, quanto dos professores ou, o que é mais desejável ainda, aos dos alunos, que são a garantia de continuidade desse universo de ensino-aprendizagem.

É objetivo deste trabalho, além de contribuir para um ensino de línguas mais criativo e não tão dependente do material didático, analisar quatro materiais didáticos, sendo volumes I e II de uma série adotada para o público adolescente, bem como volumes I e II de uma série adotada para o público adulto, de repercussão internacional, utilizados no ensino de inglês como língua estrangeira. Como objeto de análise foi selecionada a apresentação da estrutura gramatical do tempo verbal “*Simple Past*” que consta tanto do volume I quanto do volume II de cada série. Também são analisados os exercícios que antecedem ou sucedem a apresentação da forma do referido tempo verbal, com o intuito de observar o caráter prescritivo – proscritivo, descritivo, produtivo proposto por Halliday et al. (1974) em tais exercícios.

Para que haja suporte teórico para a referida análise, o trabalho apresenta uma breve descrição dos tipos de ensino de línguas, proposto por Halliday et al., (1974), bem como considerações de renomados linguistas, estudiosos da relação ensino-aprendizagem de língua estrangeira, inclusive no que concerne à análise e produção de materiais didáticos. Em seguida apresenta-se uma explanação da Teoria da Argumentação na Língua (ADL) e suas fases, inicialmente desenvolvida por Jean-Claude Anscombe e Oswald Ducrot (1983) e atualmente por este último e Marion Carel com a Teoria dos Blocos Semânticos (2005), teorias que dão suporte para a seção subsequente, que apresenta algumas atividades que podem ser incorporadas ao material didático, se assim o professor julgar pertinente e possível, com o intuito de promover um ensino mais criativo e eficiente no que concerne a atividades que desenvolvam no aluno a ampliação das possibilidades comunicativas de que ele pode dispor no momento da interação pela linguagem. Para o desenvolvimento dessas atividades, foram selecionados os conceitos de argumentação linguística, argumentação interna e externa das palavras, aspectos argumentativos, enunciados argumentativos e principalmente, os de conectores argumentativos (PT) e (DC), da ADL/TBS.

Os resultados a que se chegou vão ao encontro das hipóteses que estimularam esta pesquisa, de que as atividades referentes à apresentação da forma da língua estão muito pautadas no caráter prescritivo de ensino de línguas e não demonstram ser eficazes sob uma perspectiva comunicativa de linguagem.

Palavras-chave: Ensino de língua estrangeira. Ensino prescritivo. Ensino produtivo. Teoria da Argumentação na Língua. Teoria dos Blocos Semânticos. Conectores argumentativos.

ABSTRACT

Modern and globalized world has, each time more, driven individuals in order to seek for belonging to the selected group of people who make use of a special jargon, or, in order to seek for professional development. Within this use of a special jargon and this professional development, there is the knowledge of a foreign language. The most wanted, as a result of its extent, is English.

This way, any research which seeks to contribute for a better quality teaching is relevant, in order to answer the objectives of language courses, teachers or, what is most desired, the students' objectives, because they are the guarantee of the continuation of this teaching-learning universe.

The objective of this paper, besides the contribution to a more creative language teaching and not so dependent on the didactic book, is to analyze four books, with international extent, which are used in the English as a second/foreign language context, levels start/elementary and pre-intermediate (I and II) as a sequence of the same series which are adopted for teenagers, as well as the same levels (I and II) of a different series used by adults. The verb tense Simple Past was selected as the object of analysis in each one of the four books, concerning the presentation of this grammatical structure. Also, the exercises which precede or succeed the presentation of the target language structure were analyzed, with the intention to observe the prescriptive-proscriptive, descriptive, productive character of those activities, as suggested by Halliday et al. (1974).

For a theoretical basis for the mentioned analysis, this research brings a short description of the types of language teaching, suggested by Halliday et al. (1974), as well as considerations of renowned linguists and scholars of the relation between foreign language teaching-learning, also concerning the analysis and production of didactic materials. In the sequence, there is a presentation of the Argumentation Theory (AT) and its phases, initially developed by Jean-Claude Anscombe and Oswald Ducrot (1983) and nowadays by the last one and Marion Carel (2005) with The Semantic Block Theory (2005). These theories give support to the following section, because it presents activities that can be incorporated into the material used in class, if the teacher considers it appropriate and possible, with the intention of promoting a more creative and efficient teaching, regarding activities able to develop in the students an enlargement of the communicative possibilities that they can make use of at the moment of language interaction. For the development of those activities, the concepts of linguistic argumentation, internal and external argumentation of words, argumentative statements, argumentative aspects and, mainly, the argumentative connectors (PT) and (DC), were selected.

The final results meet the hypothesis which stimulated this research, the hypothesis that the activities concerning the presentation and practice of the target grammatical structure of the language are too connected to the prescriptive character of language teaching and do not seem to be efficient considering a communicative approach of language teaching.

Key-words: Foreign language teaching. Prescriptive Teaching. Productive teaching. Argumentation Theory (AT). The Semantic Block Theory. Argumentative connectors.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: OBJETIVOS E METODOLOGIAS EM FOCO	13
2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: FUNDAMENTOS E FASES	28
2.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	28
2.2 FASES: FORMA <i>STANDARD</i> , <i>STANDARD AMPLIADA</i> , TEORIA DOS <i>BLOCOS SEMÂNTICOS</i>	30
2.2.1 Forma <i>Standard</i>	30
2.2.2 Forma <i>Standard Ampliada</i>	33
2.2.3 Teoria dos Blocos Semânticos	37
2.3 ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA	46
2.4 ARGUMENTAÇÃO EXTERNA E ARGUMENTAÇÃO INTERNA	48
3 SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS	52
3.1. <i>AMERICAN HOTLINE STARTER</i> (Volume I para alunos verdadeiramente iniciantes – Unidades 11 e 12): Apresentação da estrutura gramatical e exercícios subsequentes	55
3.2 <i>HOTLINE ELEMENTARY</i> (Volume II–Unidade 2): Apresentação da estrutura gramatical e exercícios subsequentes	66
3.3 <i>AMERICAN HEADWAY 1</i> (Volume I para alunos adultos, Iniciantes–Unidades 6 e 7): Apresentação da estrutura gramatical e exercícios subsequentes	77
3.4 <i>AMERICAN HEADWAY PRE-INTERMEDIATE</i> (Volume II para alunos adultos): Apresentação da estrutura gramatical e exercícios subsequentes	91
4 PROPOSTA DE PRÁTICAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM BASE NA ADL/TBS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXO A – CAMPANHA RBS O AMOR É A MELHOR HERANÇA	119
ANEXO B – IMAGEM <i>AMERICAN HEADWAY I</i> (Exercício 2, pág. 81)	120
ANEXO C – IMAGENS DE <i>MATTIE SMITH</i> (Exercício 1.A, pág. 85)	121
ANEXO D – DADO	122

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de análise de materiais didáticos para cursos de inglês como língua estrangeira, especificamente no que concerne ao tratamento que estes materiais dão, quando apresentam a forma gramatical do item tempo verbal *Simple Past*, que consta de seu “syllabus”¹.

Os materiais didáticos aos quais se fez menção são dois, sendo um que pertence a uma série voltada ao público adolescente e o outro a uma série voltada ao público adulto, a saber: *Hotline – student’s book*², da editora Oxford (níveis *American Hotline Starter* ou I e *New Hotline Elementary* ou II, se usado na sequência do nível I, mas que também pode ser usado como falso I, ou seja, adotado para alunos que não são totalmente iniciantes). Trata-se de uma série de materiais de quatro livros, que equivalem aos quatro níveis da série, do totalmente iniciante até o nível intermediário, voltada para o público adolescente. Ainda, o material *New Headway English Course – student’s book*, também da editora Oxford (níveis *Elementary*, correspondente ao nível I e *Pre-Intermediate*, correspondente ao nível II). Esse material é composto de uma série de seis livros e é voltado para aprendizes adultos.

O fato de os dois materiais selecionados pertencerem à editora Oxford caracteriza coincidência, não sendo esta uma pesquisa cujo *corpus* tenha sido selecionado com o objetivo de analisar o trabalho da referida editora.

Ainda sobre os materiais didáticos, é importante salientar que se trata de dois materiais de altíssima circulação no meio acadêmico, o que comprova a sua indubitável qualidade quando se trata de ensino de língua inglesa. São materiais adotados pelas mais renomadas escolas de língua inglesa no mundo inteiro, e a origem, tanto no que concerne à editora quanto aos autores, os qualifica como fruto de um trabalho sério de pesquisadores, professores e linguistas que não se preocupam apenas com a vendagem de seus materiais, mas, muito mais do que isso, com a qualidade do que criam.

Os dois materiais são ricos em gravuras, o que garante ao aluno uma melhor contextualização de situações tais como histórias, diálogos, relatos de vida e outras situações. Ambos os materiais são divididos em unidades, cada uma delas com o compromisso de apresentar uma ou mais estruturas gramaticais ou grupos de vocabulário como membros da família, partes da casa, profissões, etc. Não menos importante de se mencionar é que cada unidade é subdividida em sessões que garantem ao aluno praticar mais cuidadosamente as

¹ Programa, conteúdo programático.

² Livro do aluno.

habilidades que constituem o domínio de uma língua: leitura, escrita, audição e fala, com exercícios variados que são cuidadosamente elaborados para a prática de tais atividades.

O recorte que se fez foi, no que diz respeito à apresentação dos itens ou estruturas gramaticais em cada um dos volumes, mais específica e exclusivamente para este trabalho, o tempo verbal *simple past*³, o que equivale ao tempo verbal pretérito perfeito na língua portuguesa, em cada um dos materiais. Além da apresentação da forma do *simple past*, também foram observados os exercícios que introduzem ou que seguem tal apresentação.

Escolheu-se o *simple past* por ser ele constituído de regras gramaticais minuciosas para seu emprego correto (verbos regulares e sua ortografia, verbos irregulares, formação de frases negativas com o uso do verbo auxiliar *didn't* – quando não houver a presença do *verb to be* - *wasn't* ou *weren't*, bem como da forma interrogativa com o auxiliar *did* – quando não houver a necessidade do *verb to be was* ou *were*).

O problema que se apresentou para o desenvolvimento desta pesquisa foi verificar como o volume II desses materiais didáticos, utilizados pelas escolas de línguas, apresenta tanto a explicação da forma (que se dá geralmente em tabelas explicativas), bem como os exercícios que introduzem ou sucedem tal apresentação, quando tratam das mesmas questões tratadas no volume I das séries a que pertencem. Serão essas práticas ainda pautadas na forma da língua, limitadas às formas gramaticais afirmativa, negativa e interrogativa dos diferentes tempos verbais já estudados no volume I, e para este trabalho em específico o tempo verbal “Simple Past”, que são gradualmente apresentados? Ou serão esses exercícios práticas que possibilitem ao aluno um olhar mais amplo sobre a língua e as benesses que ela pode lhe trazer quando pautadas no sentido argumentativo de seus encadeamentos⁴, muito mais do que na sua forma gramatical?

Nesse contexto, a primeira hipótese desta pesquisa é a de que tanto a apresentação da forma gramatical quanto os exercícios que seguem tal apresentação nesses livros, mais especificamente no volume II de cada série, privilegiam a forma da língua, *repetidamente*, tal qual o volume I das mesmas séries, caracterizando um ensino prescritivo de língua (HALLIDAY, 1974, p. 260), ainda que esse, para Halliday, esteja diretamente relacionado à língua materna, e não proporcionam práticas de língua que ampliem as possibilidades argumentativas dos aprendizes.

³ Algumas vezes traduzido como *passado simples*, maneira coloquial adotado por professores de línguas a partir da tradução literal.

⁴ Encadeamentos em *Pourtant e Donc* do francês, Oswald Ducrot (apud CAREL, 2005, p. 14)

Acredita-se que, uma vez que os aprendizes já têm contato com a exposição gramatical de determinadas estruturas, bem como com práticas focadas na forma enquanto perfazem o volume I, ao perfazerem o volume II, deveriam ser expostos a práticas de língua menos informativas, no sentido de ainda serem expostos a nomenclaturas de classes gramaticais e suas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Tais práticas, baseadas em exercícios do tipo – “*cada faz isto implica um não faz aquilo*” (HALLIDAY, 1974, p. 11) -, não caracterizam práticas argumentativas (ADL), que podem desenvolver no aprendiz, quando no nível II e, portanto, já com algum conhecimento formal de língua, uma gama maior de possibilidades argumentativas para que, mais que conhecer a forma, possam utilizar a língua para fins de interação, com uma gama maior de possibilidades que possam contribuir para o que Ducrot chama de *fabricação discursiva de sentido*.

A segunda hipótese é a de que essas práticas, insistentemente baseadas numa concepção de ensino ancorada na forma da língua, e que seguem essa linha na sequência dos volumes (I e II), tornam-se ineficientes para a obtenção de práticas de língua argumentativas, que é o objetivo buscado pelo aprendiz que quer comunicar-se numa segunda língua, e não adquirir conhecimentos sobre ela.

O apoio que estes exercícios, que adiante serão apresentados como parte do *corpus* da pesquisa, fornece, é um apoio meramente de prática gramatical, bastante focado na forma da língua, caracterizando uma prática informacional dela. Assim, tais práticas deixam de lado questões de uso de língua que possibilitem ao aluno realmente praticá-la, bem como aumentam as possibilidades argumentativas de que ele pode dispor no momento de situação real de uso, ou seja, numa conversa, que é o que deseja o aluno aprendiz de língua estrangeira, por exemplo, ser capaz de desempenhar na comunicação em segunda língua ou língua estrangeira, principalmente na habilidade oral, tudo aquilo que ele é capaz de desempenhar na língua materna, ou, pelo menos, chegar muito próximo disso.

As hipóteses surgiram de observações como:

. Na sessão que trata dos conteúdos gramaticais, os livros das referidas editoras, volumes I e II, confeccionados para o ensino da língua inglesa, distribuem-se em:

1. Apresentação da regra gramatical
2. Exercícios de fixação daquela regra

. Exemplo:

Tempo Verbal “Past Simple”

2.1 Reordene as palavras para montar as frases:

car / bought / My / father / new / a / week / last

My father bought a new car last week.

2.1 Monte as perguntas a partir das respostas:

When did you study for the test?

I studied for the test last week.

2.3 Complete as frases com a forma apropriada do verbo no passado simples:

go – study - play – stop - work

- a) Peter played soccer with his friends last Saturday.
- b) Peter and Robert worked in a hospital when they left college.
- c) (...)

Observa-se que esses exercícios estão focados mais na forma gramatical do que em fundamentos argumentativos, que *indiretamente* levariam à *prática da forma*; ou seja, as regras gramaticais inseridas em algo de relevância maior, a saber, o enunciado⁵.

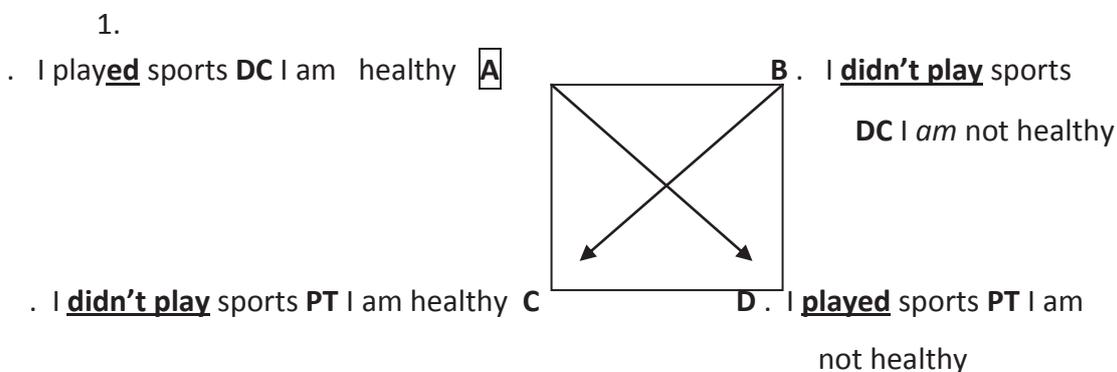
Não se trata de, a partir das análises, eliminar tais exercícios da prática de ensino de língua estrangeira. Pelo contrário, procura-se, a partir de seu conhecimento, despertar a capacidade criativa do professor de língua estrangeira com o intuito de encorajá-lo a modificar, adaptar, substituir ou deixar permanecer tais exercícios, na busca incessante de melhores métodos que oportunizem um aprendizado que proporcione ao aluno utilizar a língua para os fins que pretende, utilizá-la para interagir, para argumentar, o é que diferente de conhecer a respeito dela.

Assim, a terceira hipótese é a de que, ao trabalhar com o tempo verbal “Past Simple” pela segunda vez (volume II), o professor, apoiando-se em atividades com suporte nos encadeamentos argumentativos em *PT* e em *DC* da TBS, proporcionaria com essas atividades o acréscimo de oferecer aos aprendizes, além da prática da forma, uma gama maior de

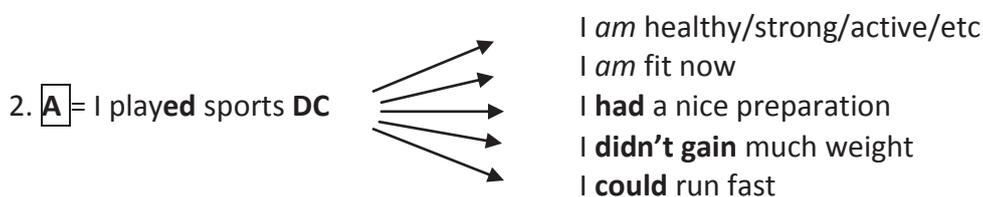
⁵ Dois predicados unidos pelos conectores PT e DC, semanticamente interdependentes para a obtenção do sentido. PT é sigla de *pourtant* (mesmo assim, em português) e DC é sigla de *donc* (portanto, em português). O conector PT é concessivo (ou transgressivo) e o conector DC é consecutivo (ou normativo), conceitos que serão apresentados adiante.

possibilidades argumentativas das quais o aprendiz poderia dispor nas interações em língua estrangeira.

. Exemplo:



- As formas afirmativa (verbo regular) e negativa aparecem dentro do encadeamento⁶. O que se busca são as possibilidades de argumentação, e não apenas completar as frases com a forma adequada do verbo.



Diante do exposto, pretende-se verificar se uma proposta de práticas linguísticas, com exercícios elaborados à luz da ADL/TBS, com o intuito de desenvolver nos alunos uma habilidade de colocar em cena, ao utilizarem a língua, diferentes enunciadores (*Teoria da Polifonia*), Ducrot (1990), e, a partir dos encadeamentos argumentativos em *DC* e em *PT*, pode promover um ensino de língua estrangeira mais eficaz no que diz respeito ao uso real da língua, e não tornar os aprendizes meros reconhecedores de tempos verbais isoladamente.

Desta maneira, qualifica-se como objetivo geral desta pesquisa, contribuir para um ensino de língua estrangeira – inglês - mais preocupado em proporcionar ao aluno condições para que ele possa fazer uso dos conhecimentos que adquire no curso em que está matriculado de uma maneira mais ampla e além das regras gramaticais.

⁶ Encadeamentos argumentativos em PT e DC, da Teoria da Argumentação na Língua (DUCROT, 1990).

Nesse contexto, os objetivos específicos desta pesquisa são:

1. Verificar o caráter prescritivo - proscritivo, descritivo, produtivo dos exercícios que introduzem ou que seguem a apresentação da forma gramatical “simple past” nos volumes I e II dos materiais didáticos acima mencionados, para reconhecer o tipo de abordagem feita pelo material nas atividades propostas.

2. Verificar se há evolução na metodologia de tais apresentações e exercícios nos dois volumes de cada série (I e II), com o intuito de perceber se há avanço tanto na apresentação da gramática de um nível para outro, quanto nos exercícios que reforçam aquela estrutura gramatical, bem como se há variedade de práticas, diferentes das já trabalhadas no nível I.

3. Verificar se uma concepção argumentativa de língua, baseada na ADL/TBS, principalmente no que se refere aos encadeamentos argumentativos, pode contribuir para práticas de língua voltadas para o uso, e dentro desse uso, proporcionar a prática da forma, ampliando as possibilidades argumentativas dos aprendizes, tornando-os mais proficientes na L2.

4. Instigar o professor a assumir uma atitude mais atuante no ensino de língua inglesa, tornando-o mais crítico com relação às atividades que o material didático adotado por ele nas aulas de língua estrangeira oferece. Ainda, despertar a busca por novas possibilidades a partir de uma atitude não conformista, mais criativa, paralela ao que traz pronto o material didático, para que os objetivos propostos pelo material didático, bem como pelo professor, profissional experiente, regente da orquestra, sejam alcançados em conformidade e colaboração mútua.

O desenvolvimento da pesquisa se dará por um capítulo inicial que discorrerá a respeito do objeto de estudo e seus pressupostos teóricos, com a intenção de situar o leitor nas questões inquietantes que motivaram a sua execução. Ainda, pretende-se versar sobre os tipos de ensino de língua discutidos por Halliday, (1974). Julga-se necessária esta exposição para que haja um amparo teórico quando da análise do *corpus*, no que concerne ao caráter prescritivo – proscritivo, descritivo ou produtivo dos exercícios que compõem os materiais didáticos analisados, exclusivamente no que concerne à apresentação da forma gramatical e aos exercícios subsequentes a ela.

Para que haja uma contextualização de alguns dos termos utilizados na introdução, faz-se necessário, na sequência, um capítulo que apresente a Teoria da Argumentação na Língua (Argumentation dans la langue, em francês), do linguista semanticista Oswald Ducrot, no desenvolvimento de suas fases, a saber: Fase *Standard*, Fase *Standard* Ampliada pela Teoria dos *Topoi* e pela Teoria da Polifonia Ducrot (1990) e pela Teoria dos Blocos Semânticos, de Marion Carel (2005). É importante destacar que a Polifonia foi atualizada em

Carel e Ducrot (2010), mas, para os objetivos desta pesquisa, as fases já selecionadas são as relevantes.

Compondo um novo capítulo, de número III, apresentar-se-á a análise dos materiais didáticos na busca das confirmações às hipóteses previamente levantadas, ancoradas nos tipos de ensino apontados por Halliday bem como nos resultados a que se chegou a partir desta análise.

Constitui o último capítulo, uma proposta de exercícios ancorada nos conceitos de argumentação linguística, conectores argumentativos DC e PT, que unem os dois predicados formando os encadeamentos argumentativos e fazendo brotar os sentidos que expressam.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, favoráveis à utilização da ADL/TBS em exercícios para prática de língua inglesa de escolas de idiomas, quando os aprendizes já têm conhecimento da forma da língua e estão aptos a ampliarem suas possibilidades argumentativas na busca da proficiência em língua inglesa.

1 ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: OBJETIVOS E METODOLOGIAS EM FOCO

“Pelo espaço-tempo viaja a palavra
Deletando os vácuos do esquecimento
Das placas de barro de antigos sumérios
Chega ao livro impresso salta prá internet.” (...)
Paulo Beckert e Humberto Gessinger

O mundo moderno nos brinda com uma revolução tecnológica nunca antes experimentada, acessível a todos os tipos de necessidades, bem como a diferentes condições econômicas. A globalização veio para fazer valer a função desses avanços, que tomam a forma de computadores sofisticados, telefones celulares de última geração, jogos eletrônicos, *ipads*, *ipods*, *mp3*, 4, 5,..., e o mais revolucionário de todos até o presente momento, o *tablet*.

Todos esses avanços, pensava-se, tornariam o livro obsoleto. Ele, que foi o precursor da difusão de ideias, e que, mesmo sem tanta tecnologia, cruzou fronteiras levando consigo conceitos, terminologias, informação, histórias, romance, enfim, conhecimento aos que de seus benefícios podiam desfrutar.

Entretanto, mesmo diante de tanta evolução tecnológica, este precursor, o livro, vem provando ser resistente, ao permanecer, quase inabalável, como o mesmo e velho artefato que outrora liderou a divulgação do conhecimento humano. Por vezes, admite-se, ele se rende à tentação de uma roupagem nova, como é o caso dos *e-books*, ou livros eletrônicos, passíveis de serem lidos nos chamados *tablets*, por exemplo. Contudo, não perde nunca a majestade e mantém, a despeito dos novos avanços, a mesma metodologia de uso de sempre, aquela que nos permite correr os olhos e, por meio da leitura, entrar num mundo que acessa todas as possibilidades de *hiper links* possíveis. Só que, ao contrário da tecnologia, que nos leva, por meio dos *hiper links* a outros tantos e infinitos *sites*, este nos leva aos *hiper links* que residem no mais avançado artefato já criado, a mente humana.

Seja ele técnico, romance, de contos, ou didático, o livro continua a fazer parte da vida humana, e cada vez mais, provando que os avanços tecnológicos podem com ele coexistir, por vezes até contribuindo para sua permanência, mas jamais substituí-lo. Mesmo com os avanços tecnológicos, que disponibilizam via internete um sem número de fontes para pesquisa,

principalmente a acadêmica, é no livro que se encontram as fontes mais seguras e confiáveis.

Nesse contexto, o livro didático, que se caracteriza pela função que tem de promover o conhecimento, e não a de proporcionar entretenimento, por exemplo; torna-se foco deste trabalho, que ancora nesta qualidade de livros, a fonte para as análises e considerações realizadas.

Dessa maneira, a presente pesquisa visou a investigar como os exercícios que compõem os volumes II dos materiais didáticos, apresentados na introdução, utilizados por escolas de língua estrangeira – inglês -, tratam das questões de aquisição de língua, no que diz respeito às práticas de itens já vistos pelos aprendizes, quando do volume I da série de tais materiais.

Esses itens dizem respeito à seleção de gramática estabelecida por cada autor e editora para aquele material, seja o emprego do “*verb to be*”, do “*simple present*”, “*prepositions*”, “*present continuous*”, “*simple past*” - tempo verbal escolhido para ancorar os trabalhos desta pesquisa -, entre outros itens, que seguem, de acordo com Ellis (1997, p.135), uma ordem estrutural de itens gramaticais, listados nos materiais didáticos na sequência em que devem ser ensinados.

De acordo com Ellis (1997, p. 149), o ensino de gramática, no contexto de ensino de língua estrangeira, tem sido conduzido por meio da utilização de atividades que oportunizam aos aprendizes produzir sentenças contendo a estrutura alvo naquele momento, sob a alegação de que, fazer com que o aluno produza tal estrutura correta, reiteradamente, fará com que ele realmente a aprenda. Isso pode explicar a presença das mesmas estruturas encontradas no volume I de cada série também no volume II, sem muita diferença tanto no formato quanto no conteúdo dos exercícios.

Entretanto, o autor aponta problemas para tal abordagem de língua, por ele considerada tradicional. Um deles, e talvez o mais relevante de ser mencionado, considerando o contexto de aquisição de língua estrangeira, seria o de que fazer o aluno produzir estruturas gramaticais, conduz, num segundo momento, à correção de tais exercícios e, ao corrigi-los quando não corresponderem ao que a regra determina, pode aumentar no aprendiz a ansiedade e resultar em problemas psico-afetivos que podem vir a atrapalhar o processo de aquisição (KRASHEN, 1982 apud ELLIS, 1997, p.149).

Com referência à correção de erros, Halliday et al. (1974, p.259) afirmam que seria errôneo considerar o processo de aprendizagem como constituído primordialmente pela correção de erros de padrões já adquiridos, uma vez que muitos erros corrigem-se por si mesmos. É com base nesta afirmação que a proposta dos exercícios a partir da ADL foi

desenvolvida, como contribuição para um ensino de línguas mais voltado ao uso da regra dentro do enunciado, quando os aprendizes já estiverem perfazendo o volume II da série.

Halliday et al. (1974) também discutem o tipo de exercícios que aporta um “cada faz isto implica um não faz aquilo”. Os referidos autores (p.62), ainda que não neguem a utilidade dos exercícios de substituição, relatam que uma estrutura gramatical não é apenas uma fileira de elementos tendo uma ou mais variáveis, que podem ser substituídas; mas sim, um enunciado altamente generalizado das relações dotadas de significado entre elementos. É muito mais poderosa do que um quadro de substituição. Esses quadros de substituição poderão ser visualizados no capítulo que tratará da análise do *corpus*.

Segundo esses autores (1974, p.61), tanto forma⁷ quanto estrutura⁸ transportam a infeliz insinuação de se oporem à “vitalidade” ou finalidade da língua, tratando-a como algo “desidratado ou congelado”, sem levar em consideração o lugar que tem na vida como atividade essencial, definidora dos seres humanos.

Para Halliday et al. (1974, p.257), a linguagem é uma atividade social, padronizada dos seres humanos, que manifesta padrões, os quais o autor divide em padrões de substância (fônicos e gráficos), de forma (gramática e léxico) e contexto; este último, para o que nos interessa, e de acordo com a ADL⁹, chamaremos de enunciação.

Para os autores (1974, p. 271), quando a criança, por exemplo, diz: - *Eu quero dois pães, por favor*, algo acontece.

A expressão oral conduz a um certo resultado, certos aspectos da expressão conduzem especificamente a determinados aspectos do resultado. Se a expressão for modificada, acontece alguma coisa diferente. O que tem importância é que elas observem o resultado do que dizem e lhes seja mostrado, pela introdução de variantes, qual a causa que conduz a esse resultado.

Nessa direção, é que se pensou em amparar a pesquisa nos conectores argumentativos DC (*Donc* = portanto) e PT (*Pourtant* = mesmo assim), que constituem unidades semânticas básicas, que serão melhor apresentadas no capítulo que trata da Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot e Anscombe (1983), na tentativa de ir na direção contrária à metodologia de ensino de línguas que Halliday et al. (1974, p.260) chamam, ainda que quando descrevem o ensino da língua materna, de prescritivo, ou seja; segundo suas próprias

⁷ Planos gramatical e lexical, padrões internos significativos da língua, o modo pelo qual uma língua é internamente estruturada para transportar contrastes nos significados (HALLIDAY et al., 1974, p.39).

⁸ A categoria “estrutura” aplica-se a todas as unidades da gramática de uma língua (exceto as mínimas, como os morfemas, que não apresentam nada abaixo deles na gramática): estruturas de frases, estruturas de oração, de locução e de palavras.

⁹ ADL – sigla correspondente ao nome em francês, da Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe (1983), que é base teórica deste trabalho.

palavras, “*ensinando as crianças a substituírem aqueles padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis*”. É nesse pensamento que se pauta a análise dos exercícios nos materiais didáticos, a hipótese de que tais exercícios sejam regidos apenas pelas fórmulas gramaticais, caracterizando como erros os registros¹⁰ utilizados pelos aprendizes, que não respeitem os padrões gramaticalmente aceitáveis; não mostrando, conforme Halliday et al. (1974, p. 186) como o inglês é usado para viver.

Esses autores (1974, p. 303) apontam que o emprego de frases isoladas, apoiadas apenas na situação artificial do exercício, torna o desenvolvimento da tarefa destituído de sentido enquanto atividade linguística, e conduz à concentração sobre a equivalência formal.

Não é dada atenção ao caráter adequado do registro¹¹, uma vez que não há indicação sobre o uso da língua, através do qual a adequação possa ser julgada. As respostas são julgadas como certas ou erradas, desconsiderando-se o objetivo maior do aprendiz, que é utilizar aquela estrutura em questão como meio para fins de uso de língua; ou seja, interação social.

Diante do exposto, torna-se necessário comentar a distinção que Halliday et al. (1974, p.260) fazem entre os três tipos de ensino de língua, a saber:

a) Ensino prescritivo, que inclui o de proscritivo¹²: de acordo com os autores, trata-se da substituição de um padrão de atividade já adquirido por outro, seja na habilidade oral ou escrita. Os autores (1974, p.261) frisam que quaisquer padrões linguísticos que o aluno tenha dominado, no sentido de usá-los e, nesse sentido, entenda-se, com eficiência para interação, são tão bons enquanto linguagem quanto os que se espera que ele substitua, tanto no que concerne à gramática, ao léxico, à fonologia ou à fonética.

O ensino prescritivo é bastante evidente quando se ensina o aluno a escrever, pois, nesse momento, ensina-se ao aluno que alguns padrões aceitáveis na fala não devem ser transferidos para a escrita, como consequência da divergência da língua falada e escrita, Halliday et al. (1974, p.262).

Um exemplo dado pelos referidos autores para esse tipo de ensino é quando se diz ao aluno, que já assimilou uma estrutura tal como: *I go to my house* (eu vou para minha casa),

¹⁰ O nome dado a uma variedade de uma língua diferenciada de acordo com o uso Halliday et al. (1974, p.111). Somente com referência às várias situações em que a linguagem é usada é que podemos compreender seu funcionamento e eficácia Halliday et al. (1974, p.113).

¹¹ De acordo com Halliday et. all (1974, p. 11), “*registro* é o nome dado a uma variedade de uma língua diferenciada de acordo com o uso.” Os autores citam como exemplo os diferentes tipos de língua escolhidos como adequados aos vários tipos de comunicação, (...) uma única frase de um serviço religioso ou de um comentário de esporte já bastaria para identificá-lo corretamente.

¹² “Proscritivo: que proíbe, afasta ou expulsa”, Ferreira (1988).

porque sabe que *house* é a palavra em inglês que corresponde à palavra casa da língua portuguesa; que não se diz *I go to my house*, mas sim, que é mais apropriado dizer *I go home*.

Os mesmos autores ainda explicam que o ensino prescritivo pode tornar-se proscritivo, quando focalizar, em demasia, a atenção sobre aquilo que não deve ser feito Halliday et al.(1974, p.264). Exemplo disso são os exercícios que têm enunciados como os que seguem: “Indique o que está errado nas seguintes frases”, “Em qual das seguintes frases uma palavra é usada incorretamente?”, “As seguintes frases são gramaticalmente incorretas. Escreva-as corretamente.” Conforme os autores seria muito improdutivo se esse tipo de ensino prescritivo/proscritivo viesse a ocupar lugar central no curso de idiomas.

b) Ensino produtivo: caracteriza-se pelo ensino de novas habilidades e inclui a maior parte do ensino de uma língua estrangeira, uma vez que a aprendizagem de línguas caracteriza a aprendizagem de novas habilidades, pois os aprendizes aprendem novos signos e um novo sistema, para desempenhar, com a língua estrangeira, as tarefas que desempenham em suas línguas maternas.

Ao contrário do prescritivo, o ensino produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, para que os tenha a seu dispor e os use de maneira adequada nas diversas situações em que tenha necessidade deles (HALLIDAY et al., 1974, p.276).

O ensino da escrita, mesmo na língua materna, caracteriza-se como produtivo, porque é uma habilidade nova a compor o conhecimento linguístico do aluno de línguas.

c) Ensino descritivo: é o ensino de como a língua funciona (HALLIDAY et al., 1974, p. 260). Idealmente, deve-se mostrar a língua como pode ser utilizada, uma vez que, do contrário, não ajuda o aluno a compreender o papel desempenhado pela língua falada em nossa vida, como pode acontecer se tal ensino tomar a forma do ensino prescritivo, quando supervaloriza a adequação linguística da habilidade escrita em detrimento da habilidade oral.

Os mesmos autores (1994, p.281) reforçam a importância de os indivíduos conhecerem alguma coisa sobre o modo como sua própria língua funciona, e isso se estende ao conhecimento de como a língua estrangeira funciona, para que possam, por “razões pragmáticas”, aprender a usar suas línguas o mais eficientemente possível.

Entretanto, Halliday et al. (1974, p. 271) reforçam que não se trata de ancorar o ensino descritivo no ensino de terminologias, com o objetivo de mostrar como a língua funciona. Existem outras maneiras, que pertencem a outros campos, como o da metodologia de ensino ou o da didática, por exemplo, para ajudar o professor a oportunizar a compreensão linguística de como a língua funciona.

O ensino descritivo pode auxiliar no ensino de língua estrangeira, principalmente se a diferença entre aquisição e aprendizado, apontada por Krashen (apud ELLIS, 1985), for considerada. Este autor descreve aquisição como o processo de adquirir uma língua por meio do contato com ela, no meio social em que ela é meio de interação; enquanto aprendizado é o processo de estudo consciente de uma segunda língua, em ambiente artificial. Assim, principalmente ao trabalhar com jovens adultos e adultos, que, segundo o mesmo autor, apresentam maior capacidade que as crianças (que podem não estar ainda preparadas para a “metalinguagem”, não estando também aptas a compreender a língua enquanto forma) e, portanto, podem aprender sobre as regras da língua através de estudo consciente, o ensino descritivo pode ser bastante eficaz. Halliday (apud ELLIS, 1985, p.108), aponta que as crianças não respondem tão bem ao que a língua é, mas sim ao que a língua faz.

No que concerne ao ensino formal da língua, Halliday et al. (1974) frisam que um dos fatores pelos quais os métodos de ensino de língua estrangeira ainda se apoiam fortemente no ensino da forma, é a grande disseminação de testes internacionais. Estes testes buscam demonstrar o nível de proficiência dos aprendizes de segunda língua. Entretanto, uma análise mais cuidadosa dos exercícios que compõem tais testes pode demonstrar o seu caráter formal, ainda que tais testes sejam chamados de testes comunicativos. Assim, para Halliday, é quase sempre na direção da aprovação nesses exames que o ensino se orienta.

Para McKay et al. (1999, p.15), os professores de língua estrangeira devem proporcionar aos aprendizes aulas balanceadas, com elementos de várias categorias, posto que muitos elementos advindos da mesma categoria, como exercícios que privilegiam apenas a forma, satisfazem algumas das necessidades, falhando, entretanto, em outras. Quando há a tentativa de separar partes da língua, tal como regras gramaticais ou listas de vocabulário do uso da língua, acaba-se oportunizando um tipo de aquisição de língua sem significado.

Em 1970, uma série de estudos foi conduzida na tentativa de demonstrar que certos conteúdos gramaticais são aprendidos, respeitando uma ordem comum aos aprendizes. Estes estudos foram chamados de *The Bilingual Syntax Measure*, (DULAY et al., 1982, apud NUNAN, 1989) e essa ordem foi, então, chamada de “*natural order*”, ou ordem natural. De acordo com esses estudos, os aprendizes adquirem um item gramatical em específico num tempo determinado, a partir da ordem em que os conteúdos gramaticais vão sendo trabalhados – do menos complexo ao mais complexo – e não pela instrução com a qual tal item foi ensinado.

Nunan (1989, p.37) aponta que estes estudos têm sido desacreditados e substituídos por outros. Entretanto, defende a noção de que certos aspectos da língua serão adquiridos

independentemente de sua instrução. O autor afirma que estudos mais modernos demonstram que não basta um professor pretender entrar em uma sala de aula de línguas, ensinar qualquer item gramatical que lhe interesse ou que ele pense ser apropriado para o aluno, e esperar que os alunos assim o aprendam.

Isso explica a ordem em que os itens gramaticais são apresentados nos materiais didáticos utilizados nas escolas de línguas. Não é mera coincidência que todos seguem uma ordem muito semelhante. Para Harmer (2001, p.296), tal sequência é organizada de tal maneira que os alunos adquirem o conhecimento das estruturas gramaticais gradualmente, aprendendo o que é mais fácil primeiro, e, então, aumentando o grau de dificuldade na medida em que o nível de língua aumenta, o que os conduz a um entendimento do sistema gramatical da língua estudada.

Johnston (apud NUNAN, 1989) também conduziu um estudo para averiguar a ordem em que a aquisição de língua ocorre e concluiu que os elementos linguísticos podem ser divididos em dois grupos. O primeiro contém características de desenvolvimento pelas quais a aquisição é governada pelo que o autor chama de "processamento discursivo", ou operações mentais. O segundo apresenta traços variáveis, ou seja, itens linguísticos que não são limitados pelos limites da memória, mas que podem ser aprendidos a qualquer tempo.

O processamento discursivo comprova que, para falar uma língua fluentemente, essa operação deve tornar-se amplamente automática, da mesma maneira que as operações físicas de respirar, caminhar, correr e dirigir. O autor mencionado acredita ter identificado seis estágios de desenvolvimento que são determinados pelos limites da memória, a saber:

Estágio 1. Produção de palavras individuais, frases ou *formulae* (tais como "I don't know" e *What's your name?*"), que são aprendidos como "chunks"¹³, ou seja, não podem ser quebrados em elementos separados, sob pena de perderem o sentido.

Estágio 2. Produção de sequências simples ou "strings" (cadeias) – frases, cadeias de palavras que seguem regras de ordem regular de palavras. Exemplo: Sujeito + verbo + objeto + complemento (*I like milk*).

Estágio 3. Habilidade para identificar o início e o final do *string* (cadeia) e movê-los do início para o final e vice-versa. Exemplo: *Yesterday, I go home*"¹⁴.

¹³ Sequências de números ou palavras que são lidos de maneira sequencial, o que facilita a memorização, como é o exemplo dos números de telefone. Observe-se: 555-7683, em que se lê (cinco cinco cinco – sete meia – oito três).

¹⁴ Aqui se percebe uma das hipóteses da pesquisa, a de que, mesmo utilizando o verbo no tempo verbal inadequado, há comunicação, objetivo perseguido pelos alunos. "Nessa enunciação", o enunciador não utilizou o verbo adequadamente, entretanto, a utilização do advérbio de tempo apropriada uniu o enunciado ao tempo verbal proposto. Futuramente, o tempo verbal se auto-corrigirá.

Estágio 4. A habilidade para identificar e manipular elementos particulares na cadeia. Neste estágio, o aluno atinge a noção de formação de perguntas, ao dar-se conta de que, colocando-se o verbo auxiliar no início da cadeia, dá-se a pergunta. Exemplo: “*Can I go home?*”

Estágio 5. A habilidade de trocar vários elementos dentro da *cadeia*, como em: “*He is going to the club tonight*” - “*Where is he going tonight?*”

Estágio 6. A habilidade de quebrar elementos dentro da *cadeia*, formando sub-*cadeias*, bem como remover elementos da cadeia e anexá-los a outros elementos. Neste estágio, os alunos serão capazes de realizar enunciados mais complexos, tais como os que dobram o sujeito, como em : “***He asked me to go***”.

Como se pode notar, os estágios perfazem um caminho que inicia nas estruturas mais simples e conduzem às estruturas mais complexas da língua, ainda que não haja o domínio total de certas estruturas gramaticais, como se constatou no estágio 3, o que comprovaria a ideia de que, apesar de o aprendiz não conseguir reproduzir um item gramatical particular no momento em que ele lhe é ensinado, a exposição sistemática, por um período de tempo, viabilizará a aquisição a longo termo. Ainda, comprova que, mesmo que não haja a utilização gramatical acurada, existe comunicação efetivamente.

Para Halliday et al. (1974, p.310), a consequência que se obtém pelo foco exagerado no ensino da forma da língua é que há uma quantidade maior de ensino, que o autor chama de “morto”, do que se possa imaginar neste tipo de abordagem, uma vez que o inglês passa a ser ensinado como uma rotina repetitiva e sem finalidade, sem qualquer importância para o tipo de vida que os alunos algum dia levarão, para a qual o inglês possa fazer a diferença.

O mesmo autor frisa que os professores recebem formação profissional, seja no curso universitário, na qualificação de pós-graduação ou treinamento didático e essa formação os faz ensinar da maneira como têm ensinado, e utilizar os materiais didáticos da maneira como têm utilizado, sem mecanismos que possibilitem a introdução de novos métodos e ideias.

Outro ponto que pode colaborar para a falta de criatividade em sala de aula é a insegurança que tem o professor em adaptar as atividades existentes nos materiais didáticos a atividades que, de fato, promovam a aquisição da língua. O material didático acaba sendo o “porto seguro” do professor, um manual sem o qual a aula não se realiza. Além da insegurança, a realidade do professor hoje acaba forçando-o a assumir muitas aulas, muitas vezes em lugares distantes. Nesse contexto, um guia que sirva como facilitador no momento da preparação das aulas passa a ser um grande aliado do professor.

Halliday et al. (1974, p.321) sugerem a substituição dos velhos exercícios *prescritivos*,

do tipo “corrija o que está certo ou errado nas seguintes frases”, por exercícios do tipo *produtivos*, os quais se interessam por ajudar o aluno a usar a língua de maneira mais eficiente.

Segundo Harmer (2001), se o professor de línguas iniciar a primeira aula na página I e continuar até o final do livro, página por página, isso aborrecerá ambos, alunos e professores, além de apresentar menos chances de responder às necessidades dos alunos. Assim, para esses autores, os professores devem utilizar o material de maneira criativa, adaptando-o de diversas maneiras para contemplar as necessidades dos alunos e proporcionar práticas de língua razoáveis.

Assim, a escolha do material didático a ser utilizado no ensino de inglês deve ser uma tarefa bastante cuidadosa. McKay et al.(1999, p.23) sugerem algumas perguntas que devem ser feitas antes da decisão por determinado livro didático:

O material analisado apresenta linguagem real?
Ele reflete o que as pessoas realmente dizem e ouvem, lêem e escrevem?
As figuras, histórias e situações são relevantes e interessantes para os alunos?
As histórias e diálogos comportam seu significado próprio ou são apenas veículos de estruturas gramaticais ou listas de vocabulário?

Os mesmos autores (1999) afirmam, ainda, que é importante certificar-se de que o conteúdo do material didático não contém apenas perguntas óbvias, mas que estimulam os aprendizes a refletir sobre o que leram ou ouviram, no caso dos exercícios de áudio, por exemplo. Deve haver exercícios desafiadores e interessantes que os estimulem a pensar e a aplicar o que eles aprenderam. Este pensamento vem ao encontro do que será proposto no capítulo que apresenta algumas sugestões de exercícios com base na ADL.

A primeira pergunta levantada por McKay et al. (1999), acima elencada, remete ao que Richards (2005) chama de “mito do material autêntico”. Para este autor, a importância de se buscar em fontes reais o material que compõe o livro didático é bastante relevante. Entretanto, o texto falado ou escrito no material deixa de ser autêntico, uma vez que ele recebe tratamento para atender às necessidades do curso, dos aprendizes, do objetivo a que se propõe o curso, facilitar a linguagem – o vocabulário, para adequá-lo a determinado nível, o tamanho de um texto, para adequar-se ao formato de uma página ou sintaxe além da conhecida pelos aprendizes, por exemplo.

Para exemplificar, Richards (2005, p.13) apresenta um diálogo autêntico, extraído de Brown e Yule (1983,11), em que algumas pessoas discutem sobre um casal que costumava visitar uma determinada área.

A: you know but erm¹⁵ + they used to go out in erm August + they used to come + you know the lovely sunsets you get + at that time and

B: oh yes

C: there's a nice postcard a nice _ well I don't know how knew it is + it's been a while since I've been here + of a sunset + a new one +

A: that's a lovely one isn't it

D: yes yes it was in one of the + calendars

A: yes that was last year's calendar it was on

D: was it last year's it was on + it was John Forgan who took that one

A: yes, it's really lovely + this year's erm + the Anderson's house at Lenimore's in it + at em Thunderguy I should say +

D: they've sold their house

A: yes + the Andersons

B: oh have they

A: yes yes + erm + they weren't down last year at all

A: você sabe mas erm + eles costumavam sair em erm Agosto + eles costumavam vir + você conhece os adoráveis pôr-do-sol que você encontra + nesta época

B: ah sim

C: há um belo cartão postal novo um belo _ bem eu não sei quanto novo ele é + faz um tempo desde que eu estive aqui + de um pôr-do-sol + um novo +

A: oh, é um adorável não é

D: sim sim estava em um dos + calendários

A: sim era no calendário do ano passado que ele estava

D: era no calendário do ano passado que ele estava (?) + foi o John Forgan que tirou aquele

A: sim, é realmente adorável + o deste ano erm + a casa dos Anderson em Lenimore nele (no calendário) + em (em) Thunderguy devo dizer

D: eles venderam a casa

B: oh venderam (?)

A: sim sim + erm + eles não desceram no ano passado

O que Richards pretende demonstrar, a partir deste exemplo de Brown e Yule, é que este diálogo demonstra uma conversa autêntica, mas pouco indicada para constar num material didático, uma vez que não é um diálogo claro e demonstra uma relevância para as pessoas que participam dele, mas para ninguém mais. Assim, Richards (2005, p.14) menciona que os diálogos encontrados nos materiais didáticos são quase sempre uma espécie

¹⁵ Representação do som amplamente usado pelo falante de inglês nas pausas.

de paródia de uma interação conversacional, modelando uma conversa que dificilmente alguém teria na vida real, cumprindo a função de “artefatos pedagógicos”, para servir como modelos de interação oral autêntica.

O mesmo autor (2005) considera dois fatores para se reconhecer um bom material didático: um é a teoria linguística e o uso de linguagem que se reflete no material e o outro é a teoria de aprendizagem na qual o material está apoiado.

Richards (2005, p.09) elenca os princípios da abordagem de ensino de língua inglesa chamada abordagem comunicativa, que ainda é a mais seguida na atualidade, como era *nos anos 80*:

- . Fazer da comunicação real o foco da aprendizagem.
- . Promover oportunidades para os aprendizes experimentarem e tentarem usar o que eles sabem.
- . Ser tolerante com os erros dos alunos, uma vez que eles indicam que os aprendizes estão construindo sua competência linguística.
- . Promover oportunidades para os aprendizes desenvolverem ambas, correção e fluência.
- . Unir as diferentes habilidades como fala, leitura, audição e escrita, uma vez que usualmente ocorrem juntas no mundo real.
- . Deixar os aprendizes induzir ou descobrir as regras gramaticais.

Na sequência, o mesmo autor (2005, p.09) apresenta a interpretação que subjaz à *versão contemporânea* da abordagem comunicativa de ensino de língua inglesa e seus princípios:

1. A aprendizagem de segunda língua é facilitada quando os aprendizes são envolvidos na interação e comunicação significativa.
2. Exercícios e tarefas efetivas promovem oportunidades para os alunos de negociar o significado, expandir seus recursos linguísticos, perceber como a língua é usada, e participar em troca intrapessoal significativa.
3. A comunicação significativa resulta dos alunos processarem conteúdo que é relevante, com propósito, interessante e envolvente.
4. A comunicação é um processo holístico que geralmente aciona o uso de diversas habilidades ou modalidades linguísticas.
5. A aprendizagem da língua é facilitada tanto por atividades que envolvem a dedução ou descoberta das regras e a organização que subjazem o uso da língua, como por atividades que envolvem análise e reflexão sobre a língua.
6. A aprendizagem de línguas é um processo gradual que envolve o uso criativo da língua. Apesar do erro ser um produto normal da aprendizagem, o objetivo último da aprendizagem é o de ser capaz de usar a nova língua 100% correta e fluentemente.
7. Os aprendizes desenvolvem seus próprios caminhos para a aprendizagem da língua, progridem em velocidades diferentes, e possuem diferentes necessidades e motivações para o aprendizado daquela língua.
8. O sucesso do aprendizado de línguas envolve a combinação da aprendizagem efetiva e estratégias de comunicação.
9. O papel do professor no ensino de segunda língua ou língua estrangeira é o de facilitador, que conduz um clima favorável ao aprendizado de línguas e promove oportunidades para os aprendizes usarem e praticarem a língua, bem como para refletirem sobre o uso da língua e o aprendizado da língua.

10. A sala de aula é uma comunidade onde os aprendizes aprendem por meio de colaboração e troca.

Por último, Richards (2005, p. 10) afirma que proporcionar ao aprendiz um material que desperte nele a motivação para aprender é de fundamental importância para um aprendizado de sucesso. Observem-se as estratégias motivacionais propostas por ele para um material didático de sucesso:

1. Gerar e manter o interesse do aprendiz por meio de temas correntes, contemporâneos, para que o aprendiz possa relacionar as tarefas aos seus interesses e experiências próprias.

2. Promover sucesso através de tarefas adequadas ao longo do processo de aprendizagem, respeitando a língua que o aprendiz já sabe e não pressupor que ele sabe além.

3. Promover o divertimento na aprendizagem com tarefas variadas que possam tornar a aprendizagem agradável.

4. Promover oportunidades para os aprendizes falarem sobre si na língua alvo, por meio de atividades personalizadas.

O desafio para quem confecciona material didático é transformar os princípios e as estratégias acima elencadas em atividades viáveis de serem utilizadas no ensino de língua estrangeira com eficácia. O desafio dos professores é fazer do material didático um aliado, para que esses princípios sejam respeitados e alcançados como objetivo.

Segundo Tomlinson (2003, p.07), há fatores positivos nos materiais didáticos confeccionados na atualidade. Entre eles cita os seguintes:

. Há um maior número de materiais que requerem maior atenção dos aprendizes ao fazer descobertas por si próprios a partir de análises de amostras de língua;

. Há mais materiais utilizando conteúdos que refletem a língua atual e seu uso;

. Há mais materiais proporcionando interação e, portanto, experiências mais ricas de prática de língua;

. Há um maior cuidado em personalizar o processo de aprendizagem, ao possibilitar que os aprendizes relacionem tópicos e textos às suas vidas, modo de ver as coisas e sentimentos;

. Há uma maior preocupação em, através do material, proporcionar o engajamento afetivo do aprendiz;

. Há um maior uso da *internet*, ambiente que faz parte da vida cotidiana do aprendiz, como fonte de textos que compõem o material didático, ainda que estes textos sejam, como

postula Richards (2005) quando fala da autenticidade dos materiais, adaptados para atender ao nível e aos objetivos do curso, do aprendiz e do professor.

Em contrapartida, o mesmo autor apresenta alguns fatores negativos no que tange aos materiais didáticos. Observem-se alguns deles:

- . Muitos materiais apresentam um retorno ao “lugar central da gramática no seu currículo”, o que vai em direção contrária a muitas das mudanças a partir de pesquisas na área da aquisição de segunda língua (SLA);

- . Muitos livros didáticos apresentam maior ênfase em uma das habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) do que em outras;

- . Há ausência de temas controversos que estimulem o pensamento, para promover oportunidades de troca de pontos de vista e para fazer os tópicos do conteúdo significativos;

- . Há uma tendência em subestimar os aprendizes linguística, intelectual e emocionalmente.

Hardwood (2010, p.06) concorda que o material didático deve conectar-se significativamente com o contexto em que é utilizado, bem como com as vidas e interesses dos aprendizes, devendo, para tanto, o autor considerar o propósito e prioridades do material cuidadosamente, ao escolher os textos (falados ou escritos) que o comporão, combinando-os com considerável variedade de atividades pedagógicas.

Segundo o mesmo autor (2010, p. 08-09), pesquisadores têm questionado o quanto a língua nos livros didáticos se aproxima à língua que os falantes e autores utilizam. O autor menciona que muitos materiais são produzidos a partir de outros, não admitindo as mudanças de abordagem no ensino de línguas que são apontadas a partir de pesquisas na área, experiências metodológicas ou respostas a partir de vivências em sala de aula. Ainda, o autor critica que muito da língua que é ensinada nos materiais por ele chamados “comerciais” difere da língua que é realmente usada no discurso falado ou escrito, criando uma lacuna entre estes dois usos de língua: a que é ensinada nos materiais e a que é falada. Ellis (2010, apud HARDWOOD, 2010, p.36), afirma que os processos de uso de língua no mundo real devem ser considerados de maneira a assegurar a compreensão ou lidar com falhas na compreensão. O mesmo autor dá como exemplo uma atividade em que a situação a ser considerada é a de uma pessoa que queira ou precise comprar laranjas. Se a este aprendiz for ensinado apenas a seguinte estrutura “*Do you have any oranges?*”¹⁶, ele ficará preso a uma estrutura que, muitas vezes, na comunicação real, não acontecerá da mesma maneira para a mesma situação, como

¹⁶ Você tem laranjas?

por exemplo “*Oranges – you have?*”¹⁷”, “*I want to buy some oranges*”¹⁸ ou ainda “*I’d like some oranges, please*”¹⁹”.

Littlejohn’s (1992, apud HARDWOOD, 2010, p. 14) diz que, mesmo que o material didático responda às perguntas de McKay et al.(1999, p.23), contemple os princípios da abordagem comunicativa de ensino de língua inglesa (RICHARDS, 2005, p.09), respeite as estratégias motivacionais propostas por Richards (2005, p. 10) ou faça parte dos materiais que apresentam fatores positivos em seu uso, propostos por Tomlinson, (2003, p.07), muitos professores o utilizarão de maneira tradicional, centrada no material ou no professor e não no aluno, seguindo “ao pé da letra” o que é proposto no material.

É na direção contrária que se pensou em desenvolver esta pesquisa. Na direção de despertar no professor a busca por teorias linguísticas que possam colaborar com sua prática de ensino de língua estrangeira, neste caso, o inglês, para o uso crítico do material didático, bem como a busca pela criatividade para possíveis adaptações que possam ser adicionadas ao material, se houver necessidade.

Ellis (2010, p. 33, apud HARDWOOD, 2010) considera duas maneiras pelas quais a pesquisa em aquisição de segunda língua tem influenciado na confecção dos materiais didáticos para esse fim: no desenvolvimento das atividades²⁰ e como isso pode influenciar na maneira como elas são praticadas pelos alunos para resultar em aquisição, e no ensino de gramática, que pode ocorrer por meio do que o autor chama de “atividades de interpretação”, que têm como objetivo induzir os aprendizes a processar a estrutura gramatical alvo através da compreensão de como ela funciona, por si próprios.

É nesse contexto que o que Halliday et al. (1974) frisam sobre o ensino produtivo vem de encontro ao exposto sobre o material didático até o presente momento, ou seja, que não existe o “bom inglês”. Mas existe o inglês adequado e eficiente para determinado propósito, e é a capacidade de falar e escrever esse inglês que o ensino produtivo procura criar, relacionando a língua com o modo como usamos a língua para viver. O professor deve, assim, buscar a todo custo, seja no próprio material, seja na sua capacidade criativa, atividades que tenham relevância para o aprendiz e oportunizem o aprendizado.

O aprendiz precisa, mais do que sob uma visão 3D, em que ele coloca os óculos e passa a enxergar a língua na sua forma, compreendendo seu funcionamento como algo separado dele, aprender a envolver-se com ela, mergulhando num grande número de

¹⁷ Laranjas – você tem?

¹⁸ Eu quero comprar laranjas.

¹⁹ Eu gostaria de laranjas, por favor.

²⁰ “Tasks”, Ellis (2005, apud HARDWOOD, 2005, p.33).

possibilidades comunicativas que o ajudarão, mais do que a sobreviver ao utilizá-la, a viver utilizando-a. O material didático deve, juntamente com os conhecimentos e experiência do professor, sempre ancorado nas pesquisas e teorias de ensino de língua estrangeira, ser a ponte que possibilitará o aprendiz alcançar tal objetivo.

Na sequência, apresentar-se-á a Teoria da Argumentação na Língua (DUCROT; ANSCOMBRE, 1983), teoria que, juntamente com as noções de ensino prescritivo - proscritivo, descritivo e produtivo, (HALLIDAY et al., 1974), que foram de muita valia na seção que analisa os materiais didáticos, orientou esta pesquisa como suporte para a confecção das propostas de exercícios a serem trabalhados juntamente com o material didático adotado pelo professor.

2 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: FUNDAMENTOS E FASES

2.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

A Teoria da Argumentação na Língua (daqui em diante ADL) nasceu da necessidade que o linguista semanticista Oswald Ducrot, juntamente com Jean-Claude Anscombe (1983), da Escola de Altos Estudos em Ciência Social, da França, sentiu em desenvolver uma teoria que fosse não referencialista da língua, comprometido em privilegiá-la, tal qual Saussure havia tentado no que tange ao signo linguístico. Sobre os fundamentos dessa teoria afirma Barbisan (2009, p.32):

A ANL é uma teoria linguística que se propõe explicar o sentido produzido pelo locutor, ser de fala, ao empregar sua língua. (...) focalizar o linguístico e tomar como objeto de estudo o uso da língua – filiam-se a duas vertentes teóricas: o *estruturalismo saussuriano* e a *enunciação*, que fundamentam a criação de uma semântica linguística.

Tal afirmação vem ao encontro da ideia de que a língua não se realiza em abstrato, mas como atividade dos homens (locutores) em situações (emprego da língua) (BARBISAN, 2009), como fatos linguísticos. Assim, é por meio dela, a língua, concebida por Halliday como atividade social, que o locutor, seja ele o homem, bípede, ou um meio pelo qual uma entidade linguística é colocada em cena, que se dá o sentido. Deste modo, o estruturalismo, que ancora a ADL, pretende encontrar o sentido por meio da língua, a partir do que é posto no ato da enunciação, considerando as relações que as palavras estabelecem umas com as outras, originando sentidos que podem ser, e comumente o são, outros que os engessados no dicionário.

Assim, quando se diz teoria não referencialista da língua, é porque Ducrot, juntamente com Jean- Claude Anscombe (1983), pensaram na língua trazendo mais uma vez à luz da ciência o signo linguístico, a partir dos estudos de Ferdinand de Saussure. Para Saussure, o significado de um signo não é referencial, ou seja, ele é arbitrário. Em outras palavras, o significado de um signo não tem relação motivada por seu significante, apresentando, ainda, uma ordem puramente linguística das relações de um signo com outros signos: “todo signo é tudo aquilo que outro signo não é” (SAUSSURE, 2006). Assim, Ducrot e Anscombe propuseram uma teoria não referencialista da língua no sentido de que o significado, ou melhor dizendo, o sentido de um enunciado constitui-se pela relação que estabelece com outros enunciados, não sendo preciso ir buscar o sentido das palavras fora da língua em uso,

como no dicionário, por exemplo. Para a ADL, as palavras não possuem um sentido dicionarizável, cada palavra assume um sentido a partir do enunciado. Por exemplo, consideremos a palavra CALOR dicionarizada:

CALOR: sm. 1. Forma de energia que se transfere dum sistema para outro por uma diferença de temperatura entre os dois. 2. Sensação que se tem num ambiente aquecido, ou junto de um objeto quente e/ou que aquece. (FERREIRA, 1988, p. 89).

Entretanto, se alguém profere o seguinte enunciado:

(1) *Está calor!*

Não se pode chegar a um sentido²¹ desse enunciado apenas a partir da referência do significado da palavra CALOR no dicionário, por exemplo. Assim, para a ADL, o enunciado (1) pode significar tanto um calor bom quanto um calor ruim. Por exemplo, para uma pessoa que more no litoral, que tenha algum tempo livre, o sentido de CALOR em (1) é positivo, agradável, podendo funcionar como um convite para ir à praia. Já para uma pessoa com problemas de pele, pressão alta ou que não possua ar condicionado em casa, CALOR em (1) assume um sentido negativo, podendo ser prejudicial à pele ou à pressão arterial, ou causar sofrimento pela ausência de ar condicionado. Assim, a ADL (1983) lança a expressão *valor argumentativo* de uma palavra, que significa a orientação que esta palavra dá para a compreensão do enunciado, para Barbisan (2009, p.34) a possibilidade ou não de continuação, nível fundamental da descrição semântica.

Ducrot e Anscombe estudam inicialmente o que chamam de “palavras ferramenta”, Ducrot (2005, p.53), ou “operadores argumentativos” (p.54), ou seja, palavras funcionais ou instrumentais que atuam sobre as demais na frase; ou, ainda, de acordo com Ducrot (2005a, p.12-13), expressões que não trazem por si mesmas informações sobre as coisas, mas que servem para articular diferentes segmentos de discurso, como o articulador *MAIS*, do francês = *mas*) por exemplo, os conectores *Donc* e *Pourtant*, que, segundo Ducrot (2002, p.11) servem para constituir discursos doadores de sentido, e palavras como *pouco* e *um pouco*, que funcionam como operadores argumentativos, ou seja, arranjam, reorganizam os constituintes semânticos de uma palavra X (DUCROT, 2002, p.11).

Confirmam-se os exemplos:

(2) *Faz calor! Vamos passear!*

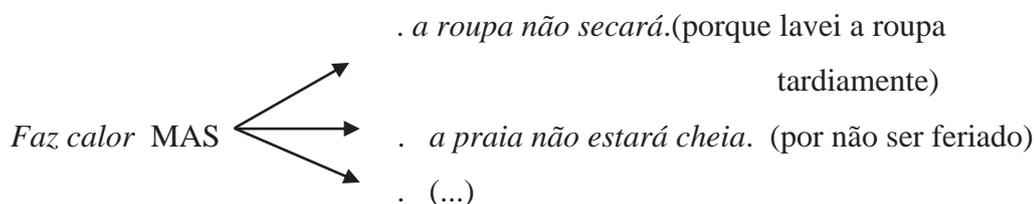
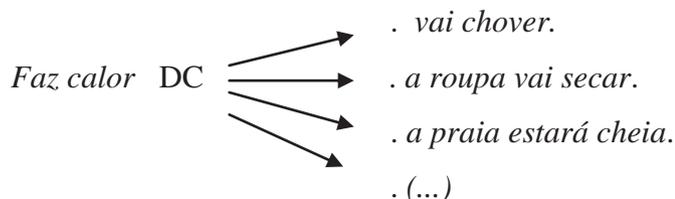
Trata-se de um calor favorável a um passeio.

²¹ O sentido, produzido por um locutor para seu alocutário, estreitamente vinculado à enunciação, é o resultado de escolhas singulares feitas pelo locutor ao mobilizar a língua (BARBISAN, 2009, p.34).

(3) *Faz calor! Vamos ficar em casa!*

Trata-se de um calor desfavorável a um passeio.

Entretanto, *Vamos passear* é apenas uma das possíveis orientações ativadas a partir de DC e MAS. Poderia haver mais e qualquer uma outra ter sido eleita, a saber:



Mais adiante, será tratada a argumentação de palavras plenas, como se poderá constatar ao ler as seções seguintes, que apresentam as fases da teoria até a atual.

2.2 FASES: FORMA *STANDARD* , *STANDARD AMPLIADA*, TEORIA DOS *BLOCOS SEMÂNTICOS*

2.2.1 Forma *Standard*

É importante salientar que a perspectiva de orientação, antes mencionada, aparece junto com a ADL (1983), fase esta caracterizada como Forma *Standard* da ADL. Nesta etapa inicial da ADL, Anscombe e Ducrot não desenvolviam a teoria a partir das palavras plenas como os substantivos, adjetivos ou verbos, mas sim pelas palavras instrumentais, ou seja, palavras que, para Ducrot (2005), sem trazer por si mesmas informações sobre as coisas, servem para articular diferentes segmentos de discurso, ou atuam sobre as mencionadas palavras plenas. Isso explica o forte interesse em desenvolver uma teoria que explicasse o uso de palavras como *pouco* e *um pouco*, *mas* e *portanto*.

No caso de *pouco* e *um pouco*, Anscombe e Ducrot defendem a ideia de que, sob o ponto de vista argumentativo, há uma diferença muito grande entre ambos os operadores,

enquanto sob o ponto de vista da informatividade, esta diferença não é clara, uma vez que os dois significam pequena quantidade. Como exemplo, os autores demonstram:

1. *Comeu pouco* versus *Comeu um pouco*.

Nenhuma das expressões marca efeitos informativos, mas sim efeitos argumentativos, uma vez que, como afirmam Flores e Teixeira (2008, p.67), os dois pares de frases indicam o mesmo fato, ingerir uma pequena quantidade de comida, mas não a mesma conclusão, considerando diferentes situações de discurso para cada uma delas. Para que possamos extrair de *Pedro comeu um pouco* determinada conclusão, como *Pedro sente-se bem*, devemos extrair de *Pedro comeu pouco* uma conclusão oposta, como *Pedro sente-se mal*.

No caso de MAS, se procurarmos pela definição dela no dicionário, encontraremos:

MAS *conjunção*. 1. *Exprime oposição ou restrição, ou causa de uma ação, etc.* Ferreira (1988. p. 89).

Ainda, em uma gramática, teremos: *Conjunção adversativa que exprime oposição, contraste*, Cegalla (2007, p.290). Entretanto, Ducrot (1990, p.58) questiona-se a respeito da significação de frases do tipo X *mas* Y. Diz o autor que há muitos usos em que a descrição se cumpre. Entretanto, note-se o exemplo:

Maria estava, mas estava com sua mãe.

Não há nada que garanta a fidelidade de sentido, ao tentarmos adequar o uso de *mas* neste caso, à descrição fornecida pela gramática. Sem uma concepção instrucional aberta de sua significação, sua descrição parecerá inexata (DUCROT, 1990, p. 58).

Ducrot, então, sugere uma descrição de natureza instrucional para o uso da palavra *mas*, que refere-se à instrução dada à pessoa que vai interpretar o enunciado, a saber:

Busque uma conclusão **r** de modo que resulte de uma justificativa de X, e uma conclusão não **r**, justificada por Y. Assim, teremos:

X = Maria estava (isso me deixou contente) *mas* **Y**= sua mãe estava (isso não me deixou contente)

ou

X = Maria estava (isso me deixou triste) *mas* **Y** = sua mãe estava (isso não me deixou triste)

Para Ducrot (1990, p. 60), a ideia geral é de que o sentido do enunciado se produz, quando se obedecem às instruções de compreensão dadas pela significação.

No que concerne à expressão *portanto*, nesta fase da teoria, Anscombe e Ducrot entendiam por argumentação os encadeamentos discursivos apenas em *portanto*. Como para Saussure, em seu Curso de Linguística Geral, o significado se dá nas relações entre os signos,

ou seja, o significado vai se construindo, conforme combinamos os signos que constituem nosso conhecimento, virtualmente disponíveis na linha sintagmática e que são acessados no momento da enunciação²², que, segundo Barbisan (2009, p.34), é o surgimento do enunciado, é o acontecimento singular, único, constituído pelo emprego por um locutor para um alocutário de uma entidade linguística (palavra ou frase), em um tempo e em um lugar determinados. Assim, a ADL propôs considerar como relações semanticamente pertinentes as argumentativas (DUCROT, 2005, p.12), ou seja, os encadeamentos argumentativos com *portanto* entre um signo e outro. Para a ADL, não basta conhecer o significado dicionarizável, informacional de uma palavra, mas importa construir encadeamentos em *portanto* a partir dela, para que se possa escolher o sentido que melhor caracteriza tal palavra no enunciado. Verifique-se o exemplo:

Consideremos a palavra *perto*. Para a ADL, sua significação não está no que resulta da consulta ao dicionários, mas nos encadeamentos em *portanto* autorizados por ela, os quais caracterizarão seu sentido. Vejamos:

Minha casa é perto de meu trabalho.

Perto portanto . 1. *é fácil chegar.* (encadeamento possível)

. 2. *é difícil chegar.* (encadeamento impossível)

Assim, se é possível dizer (1), não é porque a palavra *perto* comporta a *informação é fácil chegar*, mas, sim, porque essa palavra significa em si mesma *portanto é fácil chegar* (DUCROT, 2005, p. 12).

É importante frisar, voltando ao exemplo da palavra *calor*, que a *Fase Standard* foi concebida de maneira que o discurso devia conter dois segmentos, A e C, em que A seria o argumento e C a conclusão. Assim:

(4) *Faz calor.* *Vamos passear.*

A C

Entretanto, na *Forma Standard*, se percebeu que, a partir do argumento “*Faz calor*”, se poderia chegar a conclusões opostas. Em vista disso, foi necessário incluir a noção de um terceiro termo – o *topos* – que constituiria um lugar comum argumentativo, compartilhado pela comunidade linguística que o utiliza (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p.69), capaz de garantir a passagem de A a C. Surgiu, assim, a *Forma Standard Ampliada* da ADL.

²² Conforme Ducrot, a enunciação é o acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p.66).

polifonia caracterizava-se pelos diferentes sujeitos envolvidos no discurso que compunha sua obra, em que o autor figura como “regente do grande coro” constituído pelos personagens do romance, “seres vivos e independentes”, qualificando uma estética de linguagem (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p.70).

Para Ducrot, a polifonia diz respeito às diferentes vozes que são postas em cena num único enunciado. Ou seja, um único enunciado é capaz de produzir até quadro encadeamentos argumentativos que representam, cada um deles, uma voz que apresenta um ponto de vista, isto é, um enunciador (E).

É possível demonstrar tal fenômeno a partir do caso da negação (DUCROT, 1990, p.23), em que um enunciado negativo possui pelo menos dois enunciadores: (E1), que apresenta um ponto de vista e (E2), que apresenta a recusa desse ponto de vista.

Considere-se:

Pedro não veio.

(E1) = *Pedro veio.* (ponto de vista que considera a vinda de Pedro).

(E2) = *Pedro não veio.* (ponto de vista que, a partir de E1, recusa a vinda de Pedro.

Este enunciador não é enunciado, mas está ali).

Um enunciado negativo é, pois, uma espécie de diálogo entre dois enunciadores que se opõem um ao outro (DUCROT, 1990, p. 23).

Essa noção de Polifonia, que já sofreu alterações, (CAREL; DUCROT, 2010), é de muita importância para o que propõe esta pesquisa, uma vez que, se um enunciado complexo, com MAS, por exemplo, é composto com quatro enunciadores (E), entende-se a possibilidade de ampliação argumentativa nos exercícios que serão propostos adiante. Vejamos o exemplo abaixo com o articulador *mas*:

*O filme é bom, **mas** estou com sono.*

(E1) = que tem como ponto de vista a boa qualidade do filme.

(E2) = que entende, a partir de *é bom*, como um convite a assisti-lo.

(E3) = que apresenta o sono do locutor (valor negativo).

(E4) = que conclui, a partir de (E3), que não há o desejo de assistir ao filme.

Como se pode perceber, a polifonia é expressa no enunciado complexo, e segue a instrução existente na própria língua para que se compreendam enunciados com estruturas tais como as com *mas*.

Já o exemplo, a seguir, apresenta dois enunciadores.

Pedro é rico, nem por isto é feliz.

(E1) = que apresenta o ponto de vista da riqueza de Pedro.

(E2) = que a partir da riqueza, apoiando-se na crença comum (*topos*), segundo a qual a riqueza traz felicidade, opõe-se a (E1).

Ou, ainda, os quatro enunciadores para o enunciado: *Pedro é rico, mas não é feliz*, como segue:

(E1) = que apresenta o ponto de vista da riqueza de Pedro.

(E2) = que, a partir da riqueza, apoiando-se na crença comum (*topos*), segundo a qual a riqueza traz felicidade, conclui de (E1) portanto é feliz.

(E3) = que justifica a felicidade de Pedro a partir de sua riqueza.

(E4) = que a partir da riqueza, apoiando-se na crença comum (*topos*), segundo a qual a riqueza não traz felicidade, opõe-se a (E2).

Quando Ducrot passa a chamar enunciadores (E) os diferentes pontos de vista existentes num enunciado para compor a polifonia, ele chama a atenção para a possível confusão que se possa fazer ao utilizar o termo enunciador (E). Seria fácil pensar que o enunciador (E) seria o sujeito responsável pelo enunciado, o que não é verdade. Para Ducrot, os sujeitos existentes no enunciado, nesta fase da Polifonia, são representados da seguinte maneira:

(SE) = Sujeito Empírico, ou seja, o produtor do enunciado, um sujeito de carteira de identidade, que pouco ou nada interessa para a compreensão do enunciado.

(L) = Locutor, ou seja, o responsável pelo enunciado, o meio pelo qual o enunciado se apresenta. Flores e Teixeira (2008) definiram o (L) como ficção discursiva. Segundo Barbisan (2009, p.38), o (L) dá existência a implícitos – pontos de vista pelos quais os enunciadores são responsáveis – e define sua atitude em relação a eles.

(E) = Enunciadores, referem-se aos pontos de vista levantados a partir de cada enunciado. De acordo com Flores e Teixeira (2008, p.66), o enunciador²³ é uma perspectiva expressa por meio da enunciação, ele não “fala”, mas tem seu ponto de vista colocado. Com essa definição em mente, entende-se que os enunciadores (E) poderiam representar, por exemplo, cada um dos encadeamentos argumentativos que compõem o quadrado argumentativo, constituindo a polifonia.

É importante dizer que, nesta fase da Teoria da Polifonia, o L (responsável pelo enunciado ou meio pelo qual ele se manifesta) assume uma atitude frente a cada enunciador (E), (DUCROT, 1990, p. 66). Por exemplo, o (L) pode *identificar*-se com um dos (E),

²³ Os enunciadores (E) vão, quando da fase da TBS, equivaler a cada um dos encadeamentos argumentativos que compõem o quadrado argumentativo, uma vez que cada encadeamento unido por DC ou PT equivale a um ponto de vista possível de ser posto em cena a partir de uma entidade (palavra ou frase).

ou seja, (L) deseja *impor* tal ponto de vista.

Além de identificar-se, L pode *dar sua aprovação* a um ou mais (E), admitindo que existam outras possibilidades, outros possíveis pontos de vista. Como no exemplo “O filme é bom, mas estou com sono”, embora L admita e esteja de acordo com (E1) e (E2) , ele continua com o propósito de impor (E4), identificando-se com ele.

Um bom exemplo para ilustrar esta segunda atitude é o da pressuposição²⁴ Ducrot (1990, p. 66), com o exemplo:

Pedro deixou de fumar.

a) Pressuposto: Pedro fumava.

b) Posto, afirmado, enunciado: Pedro não fuma agora.

(E1) = Pedro fumava antes.

(E2) = Pedro não fuma agora.

Na pressuposição (L) dá sua aprovação a (E1), pois considera tal ponto de vista, entretanto identifica-se com (E2), pois é o ponto de vista que quer impor. Portanto, pressuposição é o enunciador que recebe aprovação do (L), enquanto a afirmação é o posto, o dito, o afirmado, o que recebe a identificação do (L).

Ainda com relação à atitude de (L) em relação aos pontos de vista, (L) pode *opor-se* ao (E). Esta atitude é fortemente percebida nos enunciados humorísticos, que também constituem tema de pesquisa de Ducrot. Considere-se a seguinte anedota:

O marido, ao ver a mulher lavando roupas no tanque, pergunta:

Marido: - Lavando roupas? (enunciado A)

Esposa: - Fazendo abdominais! (enunciado B)

(E1) de (B) a partir de (A) = (L) aprova o ponto de vista do esforço físico.

(E2) de (B) = (L) apresenta um ponto de vista absurdo, ao qual ele mesmo não se opõe, sem apresentar outro ponto de vista que possibilite corrigi-lo, o que caracteriza o enunciado como humorístico.

Como a descrição de enunciados humorísticos e irônicos aparecem na Teoria da *Polifonia*, considera-se relevante apontar as três condições que um enunciado precisa ter para ser considerado um enunciado humorístico Ducrot (1990, p.20), a saber:

1. Entre os pontos de vista apresentados no enunciado, pelo menos um (E) é considerado absurdo.
2. Tal ponto de vista absurdo não é atribuído ao locutor.

²⁴Essa análise de pressuposição, nesse tipo de enunciado, é modificada, como se pode perceber em Carel (2010).

3. O enunciado não expressa nenhum ponto de vista que se oponha ao (E) absurdo.

Já, para que um enunciado seja considerado irônico, o ponto de vista (E) absurdo não é atribuído ao (L), mas sim a outrem, que se busque ridicularizar. Assim, a anedota acima, além de constituir um enunciado humorístico, caracteriza-se por irônico, uma vez que a esposa tenta ridicularizar o marido a partir do enunciado que ele profere, respondendo com uma “bobagem”, como a que ele diz.

A ironia também pode ser notada na seguinte tira:



Fica evidente, a partir do último quadrinho, que o menino assimila a sua mudança de ideia com relação à escolha do prato, atribuindo as razões da mudança ao (E) que o adulto, provavelmente seu pai, tenta lhe impor, como se pode constatar nos dois primeiros quadrinhos.

2.2.3 Teoria dos Blocos Semânticos

A partir de 1992, ano em que Marion Carel apresenta a Teoria dos Blocos Semânticos (DUCROT, 2005, p.11), doravante TBS, dando sequência aos estudos da ADL juntamente com Oswald Ducrot e agora sem as contribuições de Jean-Claude Anscombre, ela abandona a ideia dos *topoi* e traz à luz da ciência a Teoria dos Blocos Semânticos, forma atual da ADL.

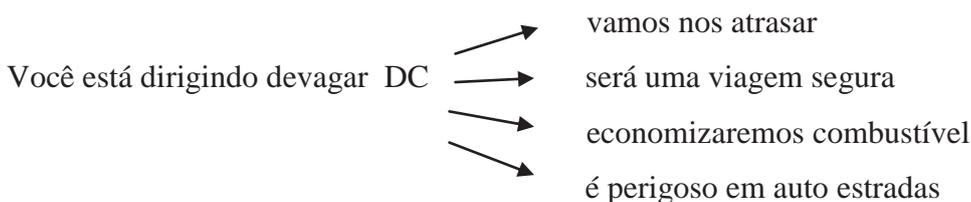
O que Carel percebe é que, se a ADL é uma teoria não referencialista, que tenta explicar a língua a partir dela própria, construindo o sentido dos enunciados com base na relação entre signos, e não se caracterizando pelo valor informacional das palavras e/ou enunciados, não poderia haver essa necessidade de se recorrer a um contexto externo à língua, ou seja, a um *topos*, para buscar orientação externa à língua para a conclusão de um

argumento. Para Ducrot, o sentido não é fixo, ao contrário, ele se constrói na fala, na enunciação, da qual resulta o enunciado. É na própria língua que se buscam as instruções de como interpretar os enunciados e os sentidos que as palavras assumem em cada um deles.

Então, volta-se a pensar na língua como uma estrutura de sentido orientado por ela própria, em que o sentido se dá na relação sintagmática de dois predicados unidos por conectores argumentativos; agora não só *portanto*, como na *Fase Standard*, mas também o conector *mesmo assim*, representado por **PT** (do francês *Pourtant*), constituindo o que Ducrot chama de interdependência semântica, como a seguir:

Você está dirigindo devagar DC vamos nos atrasar.

Trata-se de um enunciado que contém dois predicados unidos pelo conector DC. Observe-se que, a partir do enunciado “*Você está dirigindo devagar*”, não se pode afirmar qual a velocidade exata em Km/h e *nem é o que se pretende*. Mas, é a partir de “*Você está dirigindo devagar DC...*” que se recebe a orientação de sentido a que se pretende chegar.



Portanto, percebe-se que a velocidade em questão é uma velocidade, ainda que não precisada em Km/h, lenta demais para que se possa chegar ao compromisso desejado (valor negativo), ou que é uma velocidade que garante segurança (valor positivo), ou que conduz à economia de combustível, reduzindo a despesa do deslocamento (valor positivo) ou ainda, uma velocidade que representa perigo, se houver outros veículos em velocidade superior (valor negativo). Note-se que, no conjunto de cada um dos encadeamentos, os dois predicados constituem um sentido único, indecomponível.

Barbisan (2009, p.35) frisa que é necessário que o alocutário de um enunciado busque, no linguístico, instruções que permitam reconstruir o sentido de um discurso. Confira-se:

É, portanto, o locutor que constrói seu sentido em seu discurso e esse sentido deve ser resgatado pelo alocutário, já que a própria significação²⁵ da frase lhe dá instruções para isso.

A referida autora menciona que alguém pode objetar acerca do papel do contexto, do

²⁵ A significação está para a frase como o sentido está para o enunciado.

que é externo ao linguístico, para que se chegue ao sentido pretendido pelo locutor, afirmando que a instrução dada pela língua é insuficiente para tanto. Ducrot (apud, BARBISAN; RÖRIG, 2009, p.34-36) considera o fato de que o recurso à situação é previsto pelo linguístico, uma vez que, *como já foi mencionado*, - o surgimento do enunciado, a enunciação, é o acontecimento singular, único, constituído pelo emprego por um locutor para um alocutário de uma entidade linguística (palavra ou frase) *em um tempo e em um lugar determinados*. Para a ADL, essa busca deve decorrer do efeito da palavra sobre a situação, o linguístico dando as pistas para que dele se depreenda o contextual, não o contrário. Ducrot (2005, p.13) expõe que, ao embasar a ADL em noções independentes da língua, nas fases da ADL que precederam a TBS, Ducrot e Anscombe estavam renunciando ao princípio saussuriano segundo o qual a língua deve ser estudada a partir dela mesma.

Com a ADL repensada, Carel desenvolve, então, a TBS a partir dos encadeamentos argumentativos, constituídos de dois predicados unidos pelos conectores argumentativos PT e DC, tratando das possibilidades argumentativas a partir desses encadeamentos²⁶. Para cada discurso, os *blocos semânticos*, ou *quadrados argumentativos*, podem ser dois, sendo um de cunho doxal, ou seja, que respeite o senso comum, e outro paradoxal, ou seja, que transgrida o senso comum, o que será melhor apresentado quando do tratamento das argumentações externa e interna. Para cada bloco, existem quatro possibilidades argumentativas em PT ou DC, também chamados de encadeamentos argumentativos, constituindo o que Ducrot (2005, p. 39), chama de aspectos, a saber:

A DC B

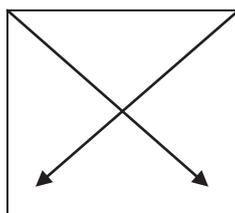
A PT Neg B

Neg A PT B

Neg A DC Neg B

Confira-se o bloco constituído pelos predicados: *dirigir devagar / atrasar*, do exemplo acima.

. devagar DC atrasar **A** **B** . não devagar DC não atrasar



. não devagar PT atrasar **C**

D . devagar PT não atrasar

²⁶ Noção esta que norteia a proposta desta pesquisa.

A = (E1) = devagar DC atrasar	A DC B
B = (E2) = não devagar DC não atrasar	Neg A DC Neg B
C = (E3) = não devagar PT atrasar	Neg A PT B
D = (E4) = devagar PT não atrasar	A PT Neg B

Os aspectos (A e D) e (B e C) são chamados de *conversos*, uma vez que mantêm a seguinte relação:

A = A CON B, enquanto
D = A CON' Neg B; bem como
B = Neg A CON Neg B e
C = Neg A CON' B, ou seja, muda-se o conector seguido de negação.

Os aspectos (A e B) e (C e D) caracterizam-se por uma relação de reciprocidade e são, então, chamados de *recíprocos*. Note-se:

A = A CON B, quando
B = Neg A CON Neg B; e
C = Neg A CON' B, quando
D = A CON' Neg B; ou seja, mantém-se o conector, mas nega-se os dois predicados.

Finalmente, os aspectos (A e C) e (B e D) são aspectos *transpostos*, porque mantêm, em sua relação, a seguinte combinação:

A = A CON B para
C = Neg A CON' B, enquanto que
B = Neg A CON Neg B e
D = A CON' Neg B.

A ideia de agrupar expressões em quadrados é muito antiga, conforme Carel e Ducrot (2005, p.44). Os referidos autores explicam que Aristóteles, por exemplo, construiu o “quadrado lógico” com um certo número de relações lógicas, baseadas na noção de verdade, conhecido como quadrado Aristotélico. Entretanto, para a ADL, este quadrado não apresenta relação alguma com a TBS, uma vez que esta teoria não se baseia nas relações de verdade ou falsidade, para o que precisaria uma espécie de dependência da língua com relação à

realidade, o que a TBS tenta a todo custo evitar. Ducrot (1990, p.138) reforça o interesse pelo emprego das palavras no discurso, nos encadeamentos que as palavras permitem, o que para ele, constitui o objeto da semântica linguística.

Para a TBS, o sentido de uma entidade linguística não está constituído por coisas, fatos ou crenças psicológicas, mas sim por certos discursos que essa entidade linguística evoca (CAREL; DUCROT, 2005, p.13). Esses discursos vão ser chamados por Carel e Ducrot de encadeamentos argumentativos, ou seja, a união de dois predicados semanticamente interdependentes, unidos por um conector argumentativo, DC ou PT, como mostrado acima.

Entende-se por um encadeamento argumentativo dois segmentos, X e Y, por exemplo, unidos por um conector; assim, *X conector Y*. A TBS só considera dois tipos de encadeamentos argumentativos, os encadeamentos argumentativos normativos, com conectores do tipo *portanto* (DC = *donc*), mas não necessariamente marcados por esta expressão e encadeamentos argumentativos transgressivos, com conectores do tipo *mesmo assim* (PT = *pourtant*), mas não necessariamente marcados por esta expressão (DUCROT, 2005, p. 14). Para o que se propõe esta pesquisa, os conectores *portanto* e *mesmo assim*, representados pelas letras DC e PT, - que serão tratados, quando da proposta de exercícios com base na ADL, por *SO* e *EVEN SO*, respectivamente - bem como marcados por essas expressão, tornam-se os mais pertinentes, ainda que esta teoria não seja somente uma teoria de duas palavras francesas (*pourtant* e *donc*), mas sim uma teoria do encadeamento argumentativo (CAREL; DUCROT, 2005, p.14).

Cada um dos segmentos encadeados por um desses conectores, assume sentido somente na relação ao outro; ou seja, o sentido brotará da união dos dois segmentos, X e Y unidos pelo conector DC ou PT, e isto cria o que Carel e Ducrot chamam de interdependência semântica. Segundo Graeff (2007, p.194), a noção de encadeamento argumentativo passou a ser concebida como unidade semântica de base, a única unidade doadora de sentido. As palavras não possuem valor informacional, pois é somente no encadeamento argumentativo que se torna possível compreender o sentido que elas incorporam no discurso.

Tal concepção serve muito bem na explicação de palavras polissêmicas, por exemplo. Note-se:

SOLO: *s.m.* 1. *Porção sólida da superfície terrestre, onde se anda, se constrói, etc.; terra.* 2. *Terreno, quanto as suas qualidades geológicas e produtivas.* 2. *s.m.* *Mús.* 1. *Trecho musical executado por uma só voz ou um só instrumento.* 2. *Bailado executado por uma só pessoa.* 3. *s.m.* 1. *Jogo de cartas que lembra o voltarete.* (FERREIRA, 1988. p. 89).

O solo do Rio Negro é maravilhoso.

1. Solo maravilhoso DC bom para o plantio.
2. Solo maravilhoso DC performance/show “individual” de qualidade.

Neste caso, foram construídos dois enunciados, cada qual como uma possibilidade argumentativa. A enunciação, pelo locutor, do enunciado *O solo do Rio Negro é maravilhoso*, vai possibilitar essas duas argumentações, ou, ainda, outras. Conforme o diálogo vai se dando, o alocutário vai recebendo as pistas da possibilidade argumentativa que melhor se adéqua à intenção do locutor.

Imagine-se que o locutor estivesse discorrendo acerca da região que permeia o rio Solimões. A argumentação que (L) intentaria impor seria a do encadeamento 1. Mas, se, ao contrário, estivesse ele comentando sobre uma música, ou um show, ao qual tivesse assistido, o encadeamento 2 seria a melhor opção.

As palavras polissêmicas são, muitas vezes, geradoras de mal-entendidos, justamente pela falta de habilidade que o alocutário pode ter na tentativa de perceber as pistas que o discurso vai dando, por meio dos encadeamentos argumentativos, ou aspectos, os quais comportam o sentido dos enunciados, que vão se construindo, quando das enunciações.

Os encadeamentos em *portanto* (DC), acompanhados ou não de uma expressão de valor negativo, são de aspecto²⁷ argumentativo normativo, enquanto os encadeamentos em *mesmo assim* (PT), acompanhados ou não por uma expressão de valor negativo, são de aspecto argumentativo transgressivo.

O aspecto argumentativo normativo A DC B refere-se ao conjunto de encadeamentos argumentativos normativos X DC Y possíveis, em que A está em X e B está em Y. Considere-se o exemplo, Carel e Ducrot (2005, p.20):

O hotel é perto da Universidade DC é fácil chegar .

A < X

B < Y

O aspecto neste caso será do tipo A DC B, ou seja, normativo.

Entretanto, note-se:

O hotel não é perto da Universidade DC não é fácil chegar.

A

B

²⁷ Entende-se por aspecto os conjuntos de encadeamentos argumentativos ligados por um conector normativo (DC) ou transgressivo (PT) e, que carregam o sentido dos enunciados, das palavras ou dos sintagmas (CAREL; DUCROT, 2005, p.62).

O aspecto neste caso é neg - A DC neg - B e, apesar da negação, ainda será normativo, porque continua seguindo a regra (que está inscrita, cristalizada na própria língua): quanto mais perto, mais fácil de chegar e, quanto menos perto, mais difícil de chegar.

Os aspectos argumentativos transgressivos serão, respectivamente, A PT neg – B e neg - A PT B. A transgressão não está condicionada ao uso de uma expressão de negação, mas, sim, porque desobedece à norma, a regra estabelecida por A DC B, mencionada no parágrafo acima. É importante salientar que essa norma não deve ser confundida com uma norma extralinguística, ou seja, não diz respeito a uma crença, mas sim uma norma que respeita o que está inscrito na própria língua, na própria instrução que a significação das palavras fornece para se chegar ao sentido dos enunciados, seja ele normativo ou transgressivo.

Assim, a partir de A e B, pode-se construir, a princípio, um conjunto de quatro encadeamentos, sendo dois deles normativos e dois transgressivos, que constituirão um bloco semântico doxal. Em contrapartida, este mesmo encadeamento entre A e B, ligados agora por um conector CON', pode originar outro conjunto de quatro encadeamentos, sendo, da mesma forma, dois deles normativos e dois transgressivos, que, então, constituirão um bloco semântico paradoxal.

Para ilustrar tal conceito, considere-se a campanha contra a violência infantil, divulgada pela empresa RBS. Na campanha impressa, pode-se ver a imagem de uma bruxa ²⁸e a seguinte informação: “*Até eu, a Bruxa-Má, estou nesta boa campanha contra a violência em crianças!*”. A partir desta afirmação, é possível construir quatro encadeamentos argumentativos, a saber:

É bruxa má DC não participa. (normativo)	-	A DC não B
É bruxa má PT participa. (transgressivo)	-	A PT B
Não é bruxa má DC participa. (normativo)	-	Não A DC B
Não é bruxa má PT não participa. (transgressivo)	-	Não A PT não B

O bloco semântico que se constrói a partir do enunciado “*Até eu, a Bruxa-Má, estou nesta boa campanha contra a violência em crianças!*” caracteriza-se por ser doxal, uma vez que ele obedece à doxa, à regra de que bruxa má é quem comete violência contra crianças, portanto, jamais estaria envolvida em uma situação de ajuda às crianças. Torna-se importante

²⁸ Imagem disponível no anexo A.

Este configura-se como bloco semântico paradoxal que se constrói a partir do enunciado “*Até eu, a Bruxa-Má, estou nesta boa campanha contra a violência em crianças!*”, pois desobedece à doxa, à regra do bloco 1, que seria semanticamente mais aceito.

Portanto, o bloco que melhor descreve o enunciado, nesse caso, é o bloco semântico 1, em seus dois aspectos normativo e transgressivo; ou seja, encadeamentos B e D.

Como no Bloco 1, torna-se necessário explicitar que a regra refere-se à uma regra de ordem estrutural, não se ancorando nas crenças populares. Para que um encadeamento X CON Y seja considerado paradoxal, é necessário que a argumentação externa estrutural de X ou de Y seja X CON’ Y (CAREL; DUCROT, 2005, p. 81). Isso porque a ADL recusa justamente trabalhar com crenças externas à língua, apesar de Carel e Ducrot (2005, p.78) admitirem que uma entidade (palavra, sintagma ou enunciado) expresse uma crença social aceita. Assim, as expressões doxais, bem como as paradoxais, são previsíveis a partir da língua e possuem propriedades linguísticas específicas.

Carel e Ducrot (2005, p. 79) afirmam que, para que um encadeamento X CON Y seja considerado doxal, ele deve pertencer a um dos aspectos da AE estrutural ou de X ou de Y. Confira-se:

Havia perigo portanto Pedro se precaveu.

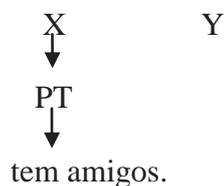
Este encadeamento caracteriza-se por ser doxal por pertencer ao aspecto *perigo DC precaução*, e este aspecto pertence à AE de *havia perigo*. Este aspecto, *perigo DC prudência* está inscrito na língua. Por outro lado, note-se o exemplo:

Ele é prudente portanto não confio nele.

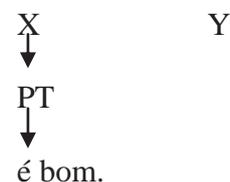
Este encadeamento, paralelo ao doxal, é paradoxal, porque seu encadeamento *Prudente DC não confiança*, não apresenta um aspecto que esteja inscrito na língua, sendo necessário, então, recorrer à situação de discurso para compreendê-lo. Assim, um encadeamento X CON Y será paradoxal, se a AE estrutural de X ou de Y seja X CON’ Y.

Por exemplo, X DC Y - X = X PT Y. Observem-se as duas representações de dois enunciados, respectivamente, a saber: *É rico portanto tem muitos amigos* e *O café é forte portanto é bom*:

É rico DC tem amigos



É forte DC é bom.



Carel e Ducrot (2005, p.82) acrescentam que, apesar destes vínculos de sentido doxal ou paradoxal estarem vinculados à língua, eles, por vezes, também podem ser construídos pelo discurso, caracterizando o que os autores chamam de *fabricação discursiva de sentido*, ou seja, quando o locutor utiliza as entidades, ele mesmo construindo o sentido no ato do discurso, sem dar às palavras significações que comumente as acompanham, ou seja, argumentações estruturais.

A noção de encadeamentos argumentativos em DC e PT é de suma importância para o trabalho que constituirá esta pesquisa, uma vez que é justamente o que se pretende na sugestão de exercícios que seguirá a análise dos materiais didáticos, que disponibilizem aos alunos uma gama maior de possibilidades argumentativas por meio de exercícios ancorados na utilização dos conectores argumentativos em DC e PT. Pretende-se, como se verá, trazer à luz do aprendizado de entidades linguísticas, as possíveis continuações que podem ser acessadas a partir dos conectores PT e DC, sejam elas normativas, transgressivas, estruturais, contextuais, doxais ou paradoxais.

Entretanto, torna-se necessário mencionar que as noções, tanto de encadeamento argumentativo quanto de bloco semântico, bem como sua nomenclatura, são conhecimentos que devem compor a formação do professor, que, enquanto profissional da área de ensino de línguas, é quem deve conhecer o que subjaz as práticas de ensino, eximindo o aluno de tal responsabilidade.

2.3 ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA

Até o presente momento, muito se falou sobre argumentação. Mas é necessário que se façam algumas considerações a respeito desse termo, de modo que se evite algum tipo de equívoco relacionado ao amalgamento dessas duas noções.

Carel (2005a, v.1, p.84), entende a argumentação como a interdependência semântica de dois segmentos, não vendo, num encadeamento argumentativo, qualquer progresso informativo. A autora ainda entende a argumentação como um ponto de vista que é desenvolvido, seja por meio de um ângulo normativo (DC), seja por um ângulo transgressivo (PT).

Ducrot (2009, p.20) esclarece bem a questão, ao fazer distinção entre argumentação retórica e argumentação linguística, afirmando que não há relação direta entre as duas. O

autor entende por argumentação retórica a atividade verbal que visa a fazer alguém crer em alguma coisa, ou seja, a persuasão pela palavra, pelo discurso. Diferentemente, afirma o autor, a argumentação linguística trata dos segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições ligadas por um conector DC ou PT, os quais, segundo o autor (2009, p. 21), não constituem meios de persuasão, mas que, no entanto, podem servir a ela.

Nessa direção, o referido autor (2009, p.24), apresenta três maneiras pelas quais a argumentação linguística pode servir à argumentação retórica:

1) Essa característica, que não é uma função, pode se dar por meio da concessão.

De acordo com o referido autor, a concessão, além de ser tida como eficaz, traz a vantagem ao orador de melhorar a imagem que ele dá de si em seu discurso; seu *ethos*, em termos retóricos.

A concessão se dá, segundo Ducrot (2009, p.24), quando um locutor quer fazer admitir uma conclusão (Y), entretanto, não a apresenta inicialmente, dando vez a um argumento contrário à conclusão visada por ele (X), seguido de um *mas*. Assim, para usar a argumentação linguística em favor da argumentação retórica, alguém que pretendesse fazer admitir que fumar faz mal à saúde, iniciaria seu discurso colocando em cena o argumento contrário ao de seu interesse, seguido de um *mas*, como segue:

Fumar diminui o stress, mas desencadeia a tosse.

X

Y

2) O próprio fato de enunciar uma argumentação em portanto (A DC B), tem, por ele próprio, vantagens para a persuasão, uma vez que obriga o interlocutor a devolver um argumento, se ele recusa a conclusão. Da mesma maneira, obriga o primeiro interlocutor a dar um argumento que permita triunfar sobre a resposta. É como no xadrez. Desloca-se uma peça para obrigar o adversário a responder com uma manobra que, na continuação, o porá em dificuldade. Note-se:

A estação é longe, portanto tomemos um táxi.

A

B

Se há a intenção de refutar B, não se pode negar B laconicamente, apenas adicionando uma negação a B (A DC não B). Torna-se necessário apresentar um argumento que permita triunfar sobre aquele dado. Segundo Ducrot (2009, p.24), essa maneira de utilizar a argumentação linguística em benefício da argumentação retórica também melhora o *ethos* dos

interlocutores, ou do locutor que melhor argumentar, porque constitui para si uma imagem favorável, de alguém que aceita a discussão, que não procura impor brutalmente. Ducrot (apud BARBISAN; GRAEFF 2010, p.201) afirma que o modo como a linguagem descreve a realidade consiste em fazer dela o tema de um debate entre os indivíduos.

3) Ducrot (2009, p. 24) afirma que modelos de encadeamentos argumentativos estão já presentes na significação das palavras do léxico. Observe-se:

É longe, portanto não vamos lá.

A representação da distância como obstáculo, que, para Ducrot (2009, p.25) faz parte do próprio sentido da palavra *longe*, é explicitada. Desta maneira, ao argumentar, apresenta-se o discurso como a explicitação de palavras da língua.

Nesse contexto, Ducrot (2009, p.25), reafirma a oposição sistemática entre argumentação retórica e argumentação linguística, sem, entretanto, admitir que aquela pode se servir desta.

Nessa direção, Barbisan e Graeff (2010, p.201), afirmam que:

Se, pelo uso da língua, o locutor fala do mundo para seu alocutário, e o faz a partir de sua subjetividade, a função primeira da linguagem não é a de *informar*, mas a de *argumentar*. O sentido é argumentativo. Então, onde houver linguagem verbal, haverá *argumentação*. Todos os discursos, independentemente da forma que possam assumir, são argumentativos, porque *falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade*, Ducrot (1999, p.14 apud BARBISAN E GRAEFF, 2010).

2.4 ARGUMENTAÇÃO EXTERNA E ARGUMENTAÇÃO INTERNA

Nesse contexto, desfeitos os mal-entendidos que pudessem existir, no que concerne à argumentação e entendendo-a como linguística, para a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), as noções de argumentação externa e argumentação interna são de suma importância.

Carel e Ducrot (2005, p.62) explicam que se entende por sentido de uma entidade **e**²⁹ os aspectos³⁰ que lhe estão associados. Em outras palavras, segundo esses autores, o sentido está constituído por encadeamentos, e não por informações ou pensamentos; o que caracteriza o caráter estruturalista da ADL, tão perseguido pelo autor. Esta associação entre os enunciados e as entidades semânticas se dá por um vínculo que pode ser tanto externo quanto

²⁹ Uma entidade **e** pode ser uma palavra, um sintagma ou um enunciado.

³⁰ Conjuntos de encadeamentos argumentativos ligados por um conector normativo ou transgressivo e que carregam o sentido dos enunciados, das palavras ou dos sintagmas. Carel e Ducrot (2005, p.67) afirmam que toda expressão da língua está associada a aspectos.

interno; ou seja, uma entidade linguística possui duas argumentações: uma externa e outra interna.

No que diz respeito à argumentação externa, doravante AE, Carel e Ducrot (2005, p.62) a definem como sendo os encadeamentos que precedem ou sucedem a *e*, ou seja, os encadeamentos que dão origem à *e* ou são originados a partir dela, como em:

João é prudente, portanto não beberá.

João teme acidentes, portanto é prudente.

No primeiro caso, *prudente* dá origem a um encadeamento a partir de DC. Além disso, as argumentações que seguem este modelo recebem o nome de AE à direita, uma vez que se caracteriza pela continuação do enunciado.

Quanto ao segundo caso, *prudente* constitui o encadeamento que se apresenta como continuação do encadeamento, caracterizando, para todas as argumentações desse tipo, AE à esquerda, porque a parte do encadeamento que dá origem à *e* localiza-se à esquerda de *e*.

Assim, segundo Carel e Ducrot (2005, p.63), a AE apresenta duas características: primeiramente, a entidade que possui a argumentação é ela mesma uma parte da argumentação, ou seja, a entidade linguística forma parte dos encadeamentos externos que a descrevem. Isto pode ser notado no exemplo acima, com a utilização da entidade linguística *prudente*.

A segunda característica diz respeito ao aspecto que corresponde à AE de *e*. Tais aspectos, na AE, ocorrem sempre em pares, ou seja, se o aspecto que corresponde à AE de uma *e* como a palavra *prudente*, por exemplo, equivale a *e* CON X, esta mesma *e* (palavra), terá um aspecto em que *e* estará unida a um CON' mais a negação de X. Observem-se os seguintes aspectos:

e CON X = (*prudente* DC segurança)

e CON' neg X = (*prudente* PT não segurança)

Em outras palavras, cada aspecto em CON da AE está associado a um aspecto CON' mais negação, o que caracteriza os aspectos conversos do quadrado argumentativo.

Ainda com referência à AE, seus encadeamentos podem ser estruturais ou contextuais. Como estruturais entende-se os encadeamentos que fazem parte da significação linguística de uma *e*, significações que são previstas pela língua. Isto é o que se pode observar nos

exemplos mencionados acima, uma vez que ambos os aspectos constituem a significação de *prudente*, pois a sua significação está vinculada ao conceito de segurança por um DC e a não segurança por um PT, ou seja, a AE estrutural é determinada pela própria língua.

Já a AE contextual depende da situação de discurso, o que Carel e Ducrot (2005, p.64), chamam de contexto discursivo, em que a *e* foi empregada. Considere-se o seguinte enunciado, fornecido por Carel e Ducrot (2005, p.64), em que *prudente* e *confiança* não apresentam o mesmo sentido:

Ele é prudente, DC confio nele. (Ao se tratar de um enunciado proferido a respeito de um chofer, porque o que se espera de um chofer, ao conduzir, é que seja *prudente*).

Mas, caso se trate de um guarda-costas, outras relações discursivas entram em cena e o enunciado assume outro aspecto, do tipo: X PT não Y. Observe-se:

Ele é prudente, DC não tenho confiança nele. (O que se espera de um guarda-costas é que não seja *prudente*, ao contrário, que faça de tudo para salvar a vida do empregador).

O exemplo utilizado no início deste trabalho bem demonstra a AE contextual. Note-se:

Está calor, DC vamos passear. Trata-se de uma situação de discurso em que alguém considera o calor como algo favorável a um passeio, enquanto em:

Está calor DC vamos ficar em casa. Trata-se de um calor desfavorável a um passeio, por motivos que são conhecidos na e pela situação do discurso.

Além da AE, Carel e Ducrot (2005, p.64), mencionam um segundo tipo de argumentação, a que chama de argumentação interna, doravante AI, que diz respeito a um certo número de aspectos aos quais pertencem os encadeamentos que parafraseiam a entidade *e*. Em outros termos, a AI de uma *e* é a variedade de aspectos que representam os encadeamentos parafrásticos desta *e*, seja ela um enunciado, um sintagma ou uma palavra.

A primeira das duas características da AI é que, ao contrário da AE, os encadeamentos que fazem parte da AI de uma *e* não contém esta *e* como segmento constitutivo, ou seja, caso se pretenda parafrasear uma *e* que seja uma palavra, por exemplo, não se utiliza esta palavra na paráfrase. Observe-se o exemplo de Ducrot (2005, p. 65), que traz a AI das *e prudente* e *inteligente*:

Prudente = perigo DC precaução.

Inteligente = difícil PT compreende.

A outra característica da AI, diz respeito ao aspecto em que a AI pode se apresentar. Entretanto, este aspecto vai diferir da AE, que aceita um X CON' neg Y sempre que houver

um aspecto do tipo X CON Y, ou seja, os pares conversos, porque tal aspecto passaria a caracterizar a AI de outra palavra, tal como *imprudente*, citando o exemplo acima. Portanto, se na AI de uma *e*, se encontrar um aspecto X CON Y, não se encontrará nesta mesma AI um aspecto do tipo X CON' neg Y. Assim, não são os aspectos conversos que representam a AI, mas sim os aspectos recíprocos, ou seja, X CON Y, bem como neg X CON neg Y, como nas AIs das seguintes palavras, dentre elas palavras abstratas e concretas, respectivamente: *teste*, *calor*, *peneira*, *porta*.

Teste bom DC aprova ou *Teste não bom DC não aprova* (CAREL; DUCROT, 2005, p.66).

Estar calor DC ir à praia ou *Não estar calor DC não ir à praia*.

Fino DC passa ou *não fino DC não passa* (CAREL; DUCROT, 2005, p.67).

Destacados os princípios da concepção argumentativa de linguagem, proposta pela ADL desde sua criação e reiterada pela TBS, os conceitos importantes como encadeamentos argumentativos em DC e em PT, quadrado argumentativo, aspectos argumentativos, argumentação interna e externa de entidades linguísticas, passar-se-á, então, a apresentar o *corpus* desta pesquisa, bem como os procedimentos de análise desse *corpus*, o que constitui o capítulo III desta pesquisa.

3 SELEÇÃO DO *CORPUS*, PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

O *corpus* é constituído de quatro volumes de duas séries de livro texto usado pelos alunos na aprendizagem de língua inglesa como segunda língua, ou língua estrangeira, amplamente utilizados por conceituadas escolas de língua no mundo inteiro.

O primeiro volume analisado é o *American Hotline Starter*, direcionado ao público adolescente, e corresponde ao primeiro livro para alunos verdadeiramente iniciantes, ou que passam de um estágio de material infantil para uma abordagem mais adequada à idade adolescente. O segundo volume é o *Hotline Elementary* e equivale ao segundo livro da mesma série, da editora Oxford, que é composta por quatro níveis, do iniciante ao intermediário.

Torna-se importante ressaltar que se trata de uma série de materiais preocupada em corresponder às funções, princípios e estratégias propostas quando do capítulo I. Portanto, é um material rico em imagens contextualizadoras, com personagens e história próprias para a idade, diversificação de atividades que contemplam as variadas habilidades de uma língua, prática de pronúncia, textos que possibilitam ao aluno a possibilidade de falar de si e assim, motivar a interação.

O terceiro e quarto volumes a serem analisados pertencem a outra série, coincidentemente da mesma editora, mas que são direcionados ao público adulto: *New Headway English Course* (níveis *Elementary*, correspondente ao nível I e *Pre-Intermediate*, correspondente ao nível II). Esse material é composto de uma série de seis livros e é voltado para aprendizes adultos, apresentando uma abordagem um pouco diferente da abordagem do *Hotline* no que tange à escolha dos temas encontrados nos textos, tanto falados como escritos, porque, por uma razão óbvia, contemplam assuntos do universo adulto, como trabalho, por exemplo. O mesmo é percebido com relação às imagens contextualizadoras nele encontradas. Ainda, de maneira geral, este material parece corresponder mais ao que Ellis (1985) preconiza a respeito da habilidade de os alunos adultos entenderem mais sobre a língua do que as crianças, visto a abordagem mais direta nele encontrada, de maneira geral.

Nesse contexto, vale lembrar que a análise se dará para identificar o caráter prescritivo – proscritivo, descritivo, produtivo do conteúdo destes materiais, mais especificamente na sessão que apresenta a estrutura gramatical *Past Simple*, que equivale ao tempo verbal

Pretérito Perfeito na língua portuguesa, não estando sob análise os demais conteúdos, como exercícios de leitura, audição, fala, escrita ou pronúncia.

Conforme explicitado nas hipóteses, procura-se, além de identificar a predominância de exercícios de caráter prescritivo nos volumes, comparar a abordagem utilizada tanto para a apresentação da estrutura como para a prática da estrutura nos dois volumes e se, ao entrar em contato com a mesma estrutura no nível II, o aluno será exposto a exercícios diferentes dos já trabalhados no volume I, proporcionando, além de variedade de atividades, um caráter mais produtivo e, portanto, acarretando mais motivação para a aprendizagem. Do contrário, a apresentação da estrutura e sua prática serão apenas mais uma oportunidade de se trabalhar os mesmos conteúdos, da mesma maneira, com o mesmo “layout” de exercícios, só que num livro novo, dando ao aluno a falsa impressão de que está avançando.

Portanto, a presente pesquisa visa a investigar como os exercícios que compõem os volumes II dos materiais didáticos utilizados por escolas de língua estrangeira – inglês -, tratam das questões de aquisição de língua, no que diz respeito às práticas de itens já vistos pelos aprendizes, quando do volume I³¹ da série de tais materiais.

Estes itens dizem respeito à seleção de gramática estabelecida pelos autores e editoras a ser abordado naquele material, seja o emprego do “*verb to be*”, dos *verb tenses* – tempos verbais - “*simple present*”, “*prepositions*”, “*present continuous*”, “*simple past*”³² - tempo verbal escolhido para ancorar os trabalhos - , entre outros itens, que seguem, de acordo com Ellis (1997, p.135-149), uma ordem estrutural de itens gramaticais, listados na sequência em que devem ser ensinados, e proporcionando a prática repetitiva destes conteúdos, o que levará o aluno a realmente aprender tal conteúdo.

A seleção desses materiais como *corpus* se deu por serem eles adotados por muitas escolas de ensino de línguas, tanto no Brasil quanto internacionalmente, posto que são materiais importados. São, ainda, materiais de qualidade reconhecida, uma vez que são desenvolvidos por profissionais altamente qualificados, internacionalmente renomados, além de possuírem respaldo de importantes universidades, tanto no que tange à tradição, quanto no que tange aos amparos linguísticos que operam como pano de fundo, proporcionando a qualidade esperada desses materiais.

³¹Em geral, os livros didáticos para ensino de língua inglesa constituem uma série que se apresenta, com alguma variação de nomenclatura, da seguinte maneira: *Beginner/Elementary*, *Pre-Intermediate*, *Intermediate*, *Advanced* e *Upper*. Os termos “volume I” e “volume II”, encontrados neste trabalho, referem-se aos dois primeiros materiais de cada série, respectivamente.

³² Pretérito perfeito, também encontrado neste trabalho, por tradução livre, como passado simples.

É relevante lembrar que o tempo verbal *simple past* foi escolhido para esta pesquisa por ser ele constituído de regras gramaticais minuciosas para seu emprego correto (verbos regulares e sua ortografia, verbos irregulares, formação de frases negativas com o uso do verbo auxiliar *didn't* – quando não houver a presença do *verb to be wasn't* ou *weren't*, bem como da forma interrogativa com o auxiliar *did* – quando não houver a necessidade do *verb to be was* ou *were*), o que conduziu à hipótese de que há, por parte desses materiais, um cuidado mais especial com a forma da língua, promovendo exercícios de caráter prescritivo; do que com o uso dela, o que se proporá fazer, quando da proposta de exercícios com base na ADL/TBS. Além disso, acredita-se que a utilização de enunciados que estejam nesse tempo verbal, possa oportunizar ao aprendiz muitas possibilidades de continuação dos segmentos que comporão os exercícios, encadeamentos argumentativos em PT ou DC, quando da adaptação dos exercícios sob um olhar da ADL.

Não se trata de, a partir das análises, eliminar tais exercícios da prática de ensino de língua estrangeira. Pelo contrário, procura-se, a partir de seu conhecimento, despertar a capacidade criativa do professor de língua estrangeira com o intuito de encorajá-lo a modificar, adaptar, substituir ou deixar permanecerem tais exercícios, na busca incessante de melhores métodos que oportunizem um aprendizado que proporcione ao aluno utilizar a língua para os fins que pretende, utilizá-la para interagir, para argumentar, o que difere de conhecer a respeito dela.

Como a proposta da pesquisa era analisar os dois primeiros volumes de cada série, a análise foi realizada por material didático: primeiramente se fez a análise da apresentação da estrutura gramatical *simple past* encontrada no volume I de cada série, seguida da análise dos exercícios propostos na sequência da apresentação gramatical, como prática da estrutura em questão, na busca pelo caráter prescritivo destas atividades, conforme Halliday (1974).

Concluídas as análises concernentes ao volume I, se passou à análise do volume II da mesma série, considerando, também, a apresentação da estrutura gramatical *simple past* e procurando o caráter prescritivo nos exercícios para a prática desta estrutura oferecidos pelo material analisado, obedecendo à sequência que comumente aparece nos materiais didáticos para ensino de língua inglesa, como abaixo organizado:

- a) primeiramente quanto ao emprego do *verb to be*,
- b) em seguida emprego dos verbos regulares e suas regras de ortografia,
- c) seguida do emprego dos verbos irregulares na forma afirmativa, bem como o uso do verbo auxiliar *Did* para frases negativas e interrogativas.

Como acima mencionado, a análise visa a verificar a maneira como o material didático

apresenta a estrutura gramatical *simple past* ao aluno, tanto no volume I, que ampara o aprendiz no primeiro contato com a língua estrangeira, bem como no volume II, que caracteriza a continuação do aprendiz na aprendizagem desta língua, além da observação do caráter prescritivo/proscritivo – descritivo - produtivo dos exercícios que aparecem após a apresentação da estrutura em cada um dos volumes.

Passar-se-á, na sequência, à análise do material didático Hotline, volumes I e II que pertencem à série que contempla o público adolescente.

3.1 AMERICAN HOTLINE STARTER (Volume I para alunos pré-adolescentes e adolescentes, verdadeiramente iniciantes – Unidades 11 e 12): Apresentação da estrutura gramatical e exercícios subsequentes³³

- a) Quanto ao *verb to be*
- b) Quanto aos verbos regulares e suas formas afirmativa, negativa e interrogativa
- c) Quanto aos verbos irregulares e suas formas afirmativa, negativa e interrogativa

- a) Quanto ao *verb to be*:

Não apresenta explicação explícita da regra gramatical. As regras de afirmativa e negativa aparecem em forma de quadro a ser completado. A forma negativa do verbo *to be*, que não está sublinhada na tabela, é fornecida pelo material, numa tentativa de induzir o aluno a completar as demais, como demonstrado a seguir:

³³ As tabelas e exercícios são antecedidos, em parênteses, pelo número das páginas em que aparecem no original. A numeração que aparece após os parênteses referem a numeração das atividades no material didático. Decidiu-se, para facilitar a leitura do texto, traduzir os enunciados, as tabelas e os exercícios, colocando-os em tamanho reduzido, a uma margem maior. Em todos os casos, foi usada tradução livre. A fonte é alterada sempre que o *corpus* é apresentado, com o intuito de destacá-lo, bem como tornar evidente a sua verossimilhança com o encontrado no material didático. A representação em *itálico*, bem como sublinhado, representam o que deve ser completado pelo aprendiz, tanto na apresentação da regra quanto nos exercícios para sua prática.

(Página 78) 1.b. Complete this chart. Use these words.

were weren't was

I		in the park.
HE	<u>was</u>	
SHE	wasn't	
IT		
WE		great.
YOU	<u>were</u>	at the hospital.
THEY	<u>weren't</u>	

(Página 78) 1.b. Complete esta tabela. Use estas palavras:

“were weren't was” equivalem ao *verb to be* no *simple past*, e significam ser ou estar, no pretérito.

EU	<u>era ou estava</u>	no parque.
ELE	<u>não era ou</u>	
ELA	<u>não estava</u>	
ELE ou ELA		
NÓS	<u>éramos ou</u>	ótimo (s).
VOCÊ (S)	<u>estávamos</u>	no hospital.
ELES	<u>não eram ou</u>	
	<u>não estavam</u>	

Quanto ao exercício que segue a apresentação da regra, apresenta-se como prescritivo, pois permite apenas uma possibilidade para cada espaço vazio, conforme determina a regra do uso do *verb to be* no *simple past*. Após o desenvolvimento do exercício, muito provavelmente o professor o corrigirá, apontando os erros cometidos pelos alunos e advertindo-os a utilizarem os termos corretos.

(Página 78) 2.a. Complete the conversation with *was*, *wasn't*, *were* or *weren't*.

Police officer: Where were you?

Tom: I was in the park.

Police officer: Why were you in the park?

Tom: I was on my way back from the football game.

Police officer: Were you alone?

Tom: No, I wasn't. My friend Casey was with me.

Police officer: Where was the bag?

Tom: It was under the bench.

Police officer: Were the books under the bench, too?

Tom: No, they weren't. They were on the grass.

Police officer: And where was the jacket?

Tom: It was in the lake.

Police officer: But your sister was there. Is that right?

Tom: No, she wasn't in the park. She wasn't at home, and she wasn't at the hospital.

Police officer: Was she at school in the afternoon?

Tom: Yes, she was.

(Página 78) 2.a. Complete a conversa com era ou estava, não era/não estava, eram ou estavam, não eram/não estavam.

Policial: Onde você estava?

Tom: Eu estava no parque.

P: Por que você estava no parque?

T: Eu estava voltando do jogo de futebol.

P: Você estava sozinho?

T: Não. Meu amigo Casey estava comigo.

P: Onde estava a mochila?

T: Ela estava no banco.

P: Os livros estavam embaixo do banco também?

T: Não. Eles estavam na grama.

P: E onde estava a jaqueta?

T: Ela estava no lago.

P: Mas sua irmã estava lá. Confere?

T: Não, ela não estava no parque. Ela não estava em casa, e ela não estava no hospital.

P: Ela estava na escola à tarde?

T: Sim, ela estava.

b) No que diz respeito ao emprego dos verbos regulares e suas regras ortográficas:

A única explicação da forma encontrada foi uma tabela a ser completada com a dedução da regra, como segue:

(Página 80) 2.b. How do we make the simple past tense? Complete this rule:

To make the simple past tense, we add ed to the verb.

(Página 80) 2.b. Como nós formamos o passado simples? Complete a regra:

Para formar o tempo verbal passado simples, nós adicionamos ed ao verbo.

O exercício a seguir caracteriza a prática oferecida pelo material após a introdução da forma regular dos verbos no *simple past*.

2.c. Find more examples of simple past tense verbs in the story:

happened, appeared, stopped, looked, moved, ...

2.c. Encontre mais exemplos do tempo verbal passado simples na história:

aconteceu, apareceu, parou, olhou, moveu/mudou, ...

A história a que o enunciado se refere, é um texto que antecede esses dois exercícios. Trata-se de uma narração que relata a noite em que o personagem principal, “Alan Border”, viu o lendário *Bigfoot* (Pé Grande), e o tempo verbal que predomina é o pretérito perfeito, que equivale ao *simple past* no inglês. Para resolver o exercício 2.c³⁴, os alunos devem voltar ao texto e procurar palavras que terminem com o morfema “*ed*”, conforme a regra que eles próprios completaram na tabela 2.b. Entretanto, é bastante provável que os alunos nem tentem ler para compreender o texto, mas sim olhem apenas para as palavras à procura de algumas que terminem nas letras mencionadas, o que caracteriza os verbos regulares no *simple past* (pretérito perfeito). Neste caso, o aprendiz perde uma ótima oportunidade de trabalhar com a compreensão do texto por meio de atividades produtivas de leitura. Fica sob responsabilidade do professor ter tal percepção e explorar a história enquanto literatura.

c) Quanto aos verbos irregulares:

A explicação da forma é dada a partir de um exemplo para memorizar os verbos regulares, conforme se pode observar na tabela abaixo, com o verbo *look*. Para apresentar os

³⁴ Numeração como consta no original.

verbos irregulares, há apenas um breve comentário abaixo da tabela e alguns exemplos de sua forma, e, o que se encontra na sequência desta brevíssima apresentação, já são os exercícios de prática da forma. Observe-se:

(Página 88) 4. This is the regular past tense:

present	Past
Look	Looked

But some verbs have an irregular past tense.

Examples

present	past
come	came
bring	brought
put	put

(Página 88) 4. Este é o tempo verbal regular:

presente	passado
Olhar	Olhei/ou/amos/aram...

Mas alguns verbos possuem um passado irregular.

Exemplos

presente	passado
vir	veio
trazer	trouxe
colocar	colocou

Quanto aos dois exercícios de prática dessa estrutura, na sua forma afirmativa, ambos se apresentam como práticas da forma apenas, uma vez que, a partir do verbo na sua forma no presente, devem-se completar as lacunas com sua respectiva forma no passado, caracterizando um exercício de caráter prescritivo/proscritivo, uma vez que aceita apenas uma possibilidade, como segue:

(Página 88) Find the past tense ³⁵of these verbs in the Jefferson Road story³⁶.

³⁵ A tradução desta tabela aparece concomitante à apresentação da tarefa.

³⁶ A história equivale à introdução da unidade 12, que apresenta os verbos irregulares. Este material é composto por 14 unidades e cada uma delas trata de um aspecto da estrutura da língua inglesa (tempo verbal, preposições, advérbios, etc.) e cada unidade é iniciada por uma história em quadrinhos, com os mesmos personagens, perfazendo uma sequência de acontecimentos, que se assemelha muito a uma novela impressa. Nesse episódio, a personagem “Sue” desaparece. Seus amigos pedem ajuda da polícia para tentar encontrá-la.

(Página 88) Encontre o passado destes verbos na história "Jefferson Road":

present - presente		past - passado	
Come –	vir	<u>Came</u> -	veio
Have –	ter	<u>Had</u> -	tinha/teve
See –	ver	<u>Saw</u> -	viu
Take –	pegar	<u>Took</u> -	pegou
Go –	ir	<u>Went</u> -	foi
Find –	encontrar	<u>Found</u> -	encontrou
Give –	dar	<u>Gave</u> -	deu
Leave –	deixar/partir	<u>Left</u> -	deixou/partiu
Run –	correr	<u>Ran</u> -	correu
Throw –	arremessar/jogar/atirar	<u>Threw</u> -	arremessou/...
Do –	fazer	<u>Did</u> -	fez
Get –	obter	<u>Got</u> -	obteve
Can –	poder/conseguir	<u>Could</u> -	pôde/conseguiu

(Página 88) 8. Richie is telling the others what happened. Complete his description with the past tense of these verbs.

Is	have	walk	go
give	leave	do	see
take	see	want	get
put	escape		

When I got off the bus, I saw these three guys. Samantha was on the bus, too. She had Sue's jacket and bags. She left me at the corner, and then she went to her parents' store. I put on Sue's jacket and walked around the corner. But the three guys saw me. They walked me to the park. They wanted to throw me in the lake, but I escaped.

How did you escape?

Well..

(Página 88) 8. Richie está contando aos outros o que aconteceu. Complete sua descrição com o passado simples dos seguintes verbos:

É ou está	ter	caminhar	ir
dar	sair/partir/deixar	fazer	ver
pegar	ver	querer	obter
colocar	escapar		

Quando eu desci do ônibus, eu vi três rapazes. Samantha estava no ônibus também. Ela tinha a jaqueta e a mochila da Sue. Ela me deixou na esquina, e então ela foi para a loja de seus pais. Eu vesti a jaqueta da Sue e contornei a esquina. Mas os três rapazes me viram. Eles me acompanharam até o parque. Eles queriam me atirar no lago, mas eu escapei.

Como você escapou?

Bem...

Neste último exercício aparece a presença dos verbos regulares junto aos irregulares, o que pode confundir um pouco os alunos. Por outro lado, já os desperta para o uso simultâneo das duas formas.

- Quanto à forma negativa.

O tipo de instrução permanece seguindo a mesma linha; ou seja, um quadro com uma brevíssima explicação, a qual deve ser deduzida pelos alunos, uma vez que os mesmos devem completá-la por inferência, o que caracteriza um ensino descritivo de língua. Observe-se:

(Página 89) 1.b. How do we make the simple past negative? Complete this rule:

To make the simple past negative we put didn't in front of the infinitive.

(Página 89) 1.b. Como nós formamos a negação do passado simples? Complete esta regra:

Para formar a negação no passado simples nós colocamos "didn't" na frente do infinitivo.

(Página 89) 1.c Complete this chart of the simple past negative. Use the correct words from this list.

find jumped didn't ran found did jump run

I		
HE		<u>run</u> away.
SHE		
IT	<u>didn't</u>	<u>find</u> the jacket.
WE		
YOU		<u>jump</u> out of the window.
THEY		

(Página 89) 1.c Complete este quadro com a forma negativa do passado simples. Use as palavras adequadas da lista:.

find jumped didn't ran found did jump run

EU		
ELE		<u>fugir</u> .
ELA		
ELE ou ELA	<u>didn't</u>	<u>encontrar</u> a jaqueta.
NÓS	<u>"não"</u>	
VOCÊ (S)		<u>pular</u> da janela.
ELES		

Observa-se que, em 1.b., sem o auxílio do professor, é bem improvável que o aluno consiga inferir que o termo a ser completado na regra seja *didn't*, pela presença de metalinguagem, como *infinitive*, por exemplo. Vale lembrar que o aluno adulto apresenta maior capacidade de compreender a metalinguagem e, portanto, sobre a língua. As crianças e adolescentes ainda não têm essa habilidade desenvolvida e aprendem melhor em situações que os obriguem a utilizar a língua.

Os exercícios que seguem a apresentação da forma, constituem-se em prescritivos porque, como se pode observar no exercício 1.c, em que a tarefa é de preencher lacunas, havendo apenas uma possibilidade para cada uma delas. Já no exercício 2, a seguir, os alunos devem, seguindo o exemplo dado, a partir da forma afirmativa presente na questão, identificar a posição do verbo e, então, passar a frase para a forma negativa, respeitando a regra do quadro 1.b., bem como a informação contida na história que contextualiza a unidade 12. É importante salientar que esta série de materiais introduz cada unidade com uma história, do

tipo narrativa seriada, com personagens que acompanham tanto a sequência das unidades no mesmo volume quanto na sequência de todos os níveis da série. Vejamos:

(Página 89) 2. These statements about the Jefferson Road story are all wrong. Correct them:

Example:

Sue **went** to the hospital after school.

Sue **didn't go** to the hospital after school. She **went** to the movies.

- a. Samantha came home by train.
- b. Samantha brought Tom's jacket home.
- c. She gave the jacket to Mrs. Scott.
- d. Richie threw the jacket in the lake.
- e. Tom and Casey found Sue's jacket in a tree.
- f. (...)

(Página 89) 2. Estas afirmações sobre a história Jefferson Road estão todas erradas. Corrija-as:

Exemplo:

Sue **foi** ao hospital depois da escola.

Sue **não foi** ao hospital depois da escola. Ela **foi** ao cinema.

- a. Samantha voltou para casa de trem.
- b. Samantha trouxe a jaqueta de Tom para casa.
- c. She entregou a jaqueta ao Mrs. Scott.
- d. Richie jogou a jaqueta no lago.
- e. Tom and Casey encontraram a jaqueta da Sue numa árvore.
- f. (...)

- Quanto à forma interrogativa.

Como nas formas afirmativa e negativa, a instrução aparece em forma de tabela a ser completada pelos alunos. Observe-se:

(Página 93) 1.b. Choose the correct words to complete this chart.

went crashed go came crash made come make

Did	I	<u>come</u> home alone ?
	he	
	she	<u>crash</u> into the ocean ?
	it	
	we	<u>make</u> \$10 million ?
	you	
	they	<u>go</u> to the movies ?

(Página 93) 1.b. Escolha a melhor palavra para completar a tabela.

foi bateu ir veio bater fez vir fazer

"Did ³⁷ "	Eu	<u>vim</u> ³⁸ para casa sozinho ?
	ele	
	ela	<u>bateu</u> meio ao oceano ?
	ele ou ela	
	nós	<u>fizemos</u> \$10 milhões ?
	you (s)	<u>foram</u> ao cinema ?

(Página 93) 1.c. Complete the rule.

To make questions in the simple past, we use did + subject + verb.

(Página 93) 1.c. Complete a regra.

Para formar perguntas no passado simples, nós usamos did + sujeito + verbo.

É bem provável que, nesse estágio, os alunos enfrentem certa dificuldade, se deles for esperado que completem as lacunas, sem auxílio expresso do professor. A apresentação da regra é tão ancorada na forma que inclusive sua formatação assemelha-se a uma fórmula matemática, só que, ao invés de números, o aluno se depara com nomenclaturas de classes de palavras.

³⁷Verbo auxiliar no passado simples, sem tradução em língua portuguesa para tal referência. Apenas expressa que a frase está no referido tempo verbal.

³⁸Cada um destes verbos deve ser conjugado, em língua portuguesa, conforme o sujeito que o precede.

O exercício que segue a apresentação da forma, funciona como um exercício de ditado, uma vez que os alunos devem ouvir a gravação de uma entrevista e anotar as perguntas ouvidas.

(Página 93) 2.b. Write down the reporter's questions.

(...)

(Página 93) 2. b. Anote as perguntas do repórter.

(...)

Pela exposição feita percebe-se como é apresentada a forma gramatical da estrutura *simple past*, bem como os exercícios que configuram a prática de tal estrutura no material hora analisado.

A introdução da forma fica a cargo única e exclusivamente do professor, que deve munir-se, quando houver condições para tanto, de material visual para a sua apresentação, ou mesmo, de explicação oral com exemplos no quadro, uma vez que a abordagem da apresentação da regra por meio de tabelas com explicações ancoradas nas classes de palavras, caracterizando metalinguagem, pode apresentar certa ou bastante dificuldade ao aluno iniciante, ou mesmo para o que vem de um nível infantil e tem nesse material a continuação de seu aprendizado.

Pôde-se constatar que os exercícios que seguem as tabelas explicativas - que são de caráter descritivo -, são prescritivos, sempre oportunizando ao aluno a possibilidade de escolher uma palavra para completar as lacunas, explícita ou implicitamente. Há semelhança nos exercícios, o que caracteriza repetição, e, certo grau de repetição através de exercícios pode ser mais benéfico e estimulante para o aluno que vê esta estrutura pela primeira vez, do que obrigá-lo a decorar listas de verbos, por exemplo.

Concluída a análise de apresentação das formas e respectivos exercícios do volume I do material *American Hotline*, passar-se-á a análise desses aspectos no volume II da mesma série.

3.2 HOTLINE ELEMENTARY (Volume II – Unidade 2): Apresentação da estrutura gramatical e exercícios subsequentes

- a) Quanto ao *verb to be*
- b) Quanto aos verbos regulares e suas formas afirmativa, negativa e interrogativa
- c) Quanto aos verbos irregulares e suas formas afirmativa, negativa e interrogativa

Antes de passar às análises, que cumprirão a mesma metodologia utilizada para a análise do volume I, cumpre referir que esse material pode ser adotado em duas situações, a saber:

- . como sequência do volume I (*Starter*), sendo este contexto o foco;
- . como início de curso com os aprendizes chamados falsos iniciantes, ou seja, adolescentes que já estudam inglês desde níveis infantis ou apresentam um conhecimento bom da língua.

a) Quanto ao *verb to be*:

A apresentação da forma se dá por meio de duas tabelas (1.a e 1.b) a serem completadas tanto com a forma correta do verbo, quanto com a observância da ordem em que as palavras são dispostas nos diferentes tipos de frase – afirmação, negação e interrogação -, bem como uma brevíssima instrução da forma (1.c), que constitui uma frase explicativa sobre ela, também a ser preenchida com nomenclaturas gramaticais pelos alunos. Confira-se:

(Página 22) 1.a. Use the words to complete this table.

	were	were not	was	wasn't	weren't	was not
I	<u>was</u>		ill			yesterday.
HE	<u>wasn't</u>					
SHE	<u>was not</u>		busy			last week.
IT						
WE	<u>were</u>		fed up			on Sunday.
YOU	<u>weren't</u>					
THEY	<u>were not</u>					

(Página 22) 1.a. Use as palavras para completar o quadro.

eram/estavam não eram/estavam era/estava não era/estava(forma contraída)
 não eram/estavam (forma contraída) não era/estava

EU ELE ELA ELE(A)	<u>era/estava</u> <u>não era/estava</u> <u>não era/estava</u>	doentes ocupado	ontem. semana passada.
NÓS VOCÊ (S) ELES	<u>eram/estavam</u> <u>não eram/estavam</u> <u>não eram/estavam</u>	entedeados	no sábado.

(Página 22) 1.b. Put the words in the correct order to make a statement and a question.

	Statement	Question
he ill was	<i>He was ill</i>	<i>Was he ill ?</i>
busy you were	<i>You were busy</i>	<i>Were you busy ?</i>

(Página 22) 1.b. Coloque as palavras na ordem correta para formar uma afirmação e uma pergunta.

	Afirmação	Pergunta
ele doente estava ocupado você estava	<i>Ele estava doente</i> <i>Você estava ocupado</i>	<i>Ele estava doente ?</i> <i>Você estava ocupado ?</i>

(Página 22) 1.c. Now complete this rule with these two words.

verb subject

To make past tense questions with 'to be' we put the verb to be in front of the subject.

(Página 22) 1.c. Agora complete esta regra com estas duas palavras.
 verbo sujeito

Para formar perguntas no tempo verbal passado com 'to be' nós colocamos o verbo to be na frente do sujeito.

Quanto à prática da estrutura em foco, expressa no item a), acima, apresenta-se, além de quadro explicativo da regra, como a única prática de *verb to be* trazida pelo material. Cumpre lembrar que os alunos já viram esse conteúdo no volume I, por esse motivo o

material poderia trazer uma prática que explorasse mais o conteúdo de maneiras variadas e diferentes de tabelas.

b) No que diz respeito aos verbos regulares:

A forma afirmativa é apresentada por meio de uma tabela a ser preenchida pelos alunos e seguida por outra tabela com a explicação da regra, também a ser completada. Note-se³⁹:

(Página 23) 3.a. Complete this table:

Present	Past	Present	Past
Play	<i>played</i>	Tease	<i>teased</i>
Help	<i>helped</i>	Want	<i>wanted</i>
Work	<i>worked</i>	Paint	<i>painted</i>
Watch	<i>watched</i>	Need	<i>needed</i>

(Página 23) 3.a. Complete esta tabela:

Presente	Passado	Presente	Passado
Brincar	<i>brinquei</i>	Provocar	<i>provoquei</i>
Ajudar	<i>ajudei</i>	Querer	<i>quis</i>
Trabalhar	<i>trabalhei</i>	Pintar	<i>pinte</i>
Assisitr	<i>assisti</i>	Necessitar	<i>precisei</i>

(Página 23) 3.c. Complete this rule:

To make the past simple tense of regular verbs we add *ed* to the verb.

(Página 23) 3.c. Complete esta regra:

Para formar o passado simples dos verbos regulares nós adicionamos *ed* ao verbo.

- Quanto à forma negativa, considere-se a apresentação da regra:

³⁹ Decidiu-se por traduzir os verbos na primeira pessoa do singular em português, uma vez que em inglês o verbo se apresenta igual para todas as pessoas.

(Página 23) 4. Look at these sentences.

I **played** table tennis yesterday.

I **didn't play** football yesterday.

Complete this table with the correct part of the verbs in Exercise 3.

I	<i>didn't</i> ⁴⁰	<u>play</u> football	yesterday. On Saturday.
HE		<u>tease</u> Terry	
SHE		<u>work</u> in the shop	
IT		<u>paint</u> the kitchen	
WE		<u>want</u> to get up	
YOU		<u>watch</u> television	
THEY		<u>help</u> Kamala	

(Página 23) 4. Olhe estas frases.

Eu **joguei** tênis de mesa ontem.

Eu **não joguei** futebol ontem.

Complete esta tabela com a parte correta dos verbos no exercício 3.

EU	<i>não</i>	<u>jogar</u> futebol	ontem. No sábado.
ELE		<u>provocar</u> Terry	
ELA		<u>trabalhar</u> na loja	
ELE/ELA		<u>pintar</u> a cozinha	
NÓS		<u>querer</u> levantar	
VOCE		<u>assistir</u> televisão	
(S)		<u>ajudar</u> Kamala	
ELES			

- Quanto à prática da estrutura, considere-se a questão:

(Página 23) 5. Here are the things Sue wanted to do last weekend. She didn't do all of them.

Say what Sue did and didn't do.

Example:

She helped Kamala.

She didn't wash her hair.

⁴⁰ *Didn't* é a forma contraída de 'did not', que representa a negação no tempo verbal passado simples. Ao utilizar *didn't*, o verbo deve voltar para sua forma no infinitivo (brincar, trabalhar, etc.), uma vez que o morfema 'did' já está na frase para indicar que ela está no passado simples.

	Item	Done
1	Help Kamala	√
2	Wash hair	
3	Clean bedroom	√
4	Watch TV quiz show	
5	Go to cinema	√
6	Iron clothes	
7	Paint bedroom	√
8	Practice on the word processor	√
9	Stay in bed late on Sunday	
10		
11		
12		

(Página 23) 5. Aqui estão as coisas que Sue queria fazer sábado passado. Ela não fez todas. Diga o que ela *fez* e o que ela *não fez*.

Exemplo:
 Ela ajudou Kamala.
 Ela não lavou seu cabelo.

	Item	Feito
1	Ajudar Kamala	√
2	Lavar cabelo	
3	Limpar quarto	√

4	Assistir ao programa de perguntas e respostas na televisão	
5	Ira o cinema	√
6	Passar roupas	
7	Pintar quarto	√
8	Praticar no computador	√
9	Ficar até mais tarde na cama no domingo	
10		
11		
12		

6. Make a list of the things you wanted to do at the weekend. Then say what you did and didn't do.

6. Faça uma lista das coisas que você queria fazer no final de semana. Então diga o que você fez e não fez.

7. Write the answers to exercise 5.

7. Escreva as repostas ao exercício 5.

Como se pode perceber, esses exercícios, embora sejam um pouco mais compreensíveis para os alunos, uma vez que tratam das tarefas quotidianas dos adolescentes, e, proporcionando, portanto, uma relação com a vida real dos aprendizes; ainda se caracterizam por práticas passíveis de acerto e erro, já que o importante na tarefa é acertar a forma afirmativa, para as tarefas executadas, bem como a forma negativa, para as tarefas ainda não executadas das frases no *simple past*. Percebe-se, também, que o exercício 4 introduz um verbo de carácter irregular “go”, conteúdo que será abordado na lição subsequente.

c) Quanto aos verbos irregulares:

Para a introdução dos verbos irregulares, este material traz uma tabela para ser completada com a respectiva forma no *simple past* dos verbos nela listados, que aparecem no infinitivo, constituindo o item 8.a. Os alunos poderão encontrar estes verbos na história que introduz a unidade 2, como uma espécie de seriado com personagens adolescentes, bem como no texto sobre Elvis Presley, na página 24.

(Página 25) 8.a. Look through the story about Elvis and the Victoria Road story on page 20. Find the past tenses of these verbs.

Present	Past	Present	Past
Become	<i>became</i>	Do	<i>did</i>
Buy	<i>bought</i>	Sing	<i>sang</i>
Can	<i>could</i>	Tell	<i>told</i>
Come	<i>came</i>	Put	<i>put</i>
Go	<i>went</i>	Cut	<i>cut</i>
Be	<i>was</i>	See	<i>saw</i>
Have	<i>had</i>	Run	<i>ran</i>
Hear	<i>heard</i>	Get	<i>got</i>
Leave	<i>left</i>	Forget	<i>forgot</i>
Make	<i>made</i>	Meet	<i>met</i>
Think	<i>thought</i>	Write	<i>wrote</i>

(Página 25) 8.a. Olhe a história sobre Elvis e a história *Victoria Road* na página 20. Encontre o passado destes verbos.

Presente	Passado	Presente	Passado
Tornar-se	tornou-se	Fazer	fez
Comprar	comprou	Cantar	cantou
Poder/conseguir	pôde/conseguiu	Contar	contou
Vir	veio	Colocar	colocou
Ir	foi	Cortar	cortou
Ser/estar	era/estava	Ver	viu
Ter	teve/tinha	Correr	correu
Ouvir	ouviu	Obter	obteve
Sair/deixar/partir	deixou	Esquecer	esqueceu

Fazer	fez	Encontrar	encontrou
Pensar	pensou	Escrever	escreveu

(Página 25) 8.b. We call these verbs irregular verbs.

(Página 25) 8.b. Nós chamamos estes verbos de verbos irregulares.

Para essa etapa, não aparece um quadro explicativo da regra. Os alunos devem, a partir da história, inferir que tais palavras sejam as formas no passado dos verbos no infinitivo, fornecidos na tabela.

Considere-se o item 8.a., acima descrito, que constitui a única prática da forma proposta.

- Quanto à forma negativa:

O material não traz um item em específico sobre essa forma.

- Quanto à forma interrogativa:

A forma interrogativa é apresentada através de duas tabelas, A e B, sendo a primeira com frases na forma afirmativa do *simple past* e a segunda com a forma interrogativa. Entretanto, há um espaço para preenchimento com os verbos na tabela B, conforme se pode notar onde está sublinhado e destacado em itálico>. Observe-se:

(Página 27) Table A

I	ate a lot	yesterday.
HE	played tennis	
SHE	went to the cinema	
IT	had a good time	last week.
WE	bought a new record	
YOU	saw Susan	on Saturday.
THEY	felt ill	
	made him angry	

(Página 27) Table B

Did	I	<u>eat</u> a lot	yesterday ?
	you	<u>play</u> tennis	
	we	<u>go</u> to the cinema	last week ?
	they	<u>have</u> a good time	
	he	<u>buy</u> a new record	on Saturday ?
	she	<u>see</u> Susan	
	it	<u>feel</u> ill	
		<u>make</u> him angry	

Now complete this rule.

To make past tense questions, we put did in front of the subject.

(Página 27) Tabela A

EU	<u>comi</u> ⁴¹ bastante	ontem.
ELE	<u>joguei</u> tênis	
ELA	<u>fui</u> ao cinema	
ELE ou ELA	<u>me diverti</u>	semana passada.
NÓS	<u>comprei</u> um disco novo	
VOCÊ (S)	<u>vi</u> Susan	no sábado.
ELES	<u>me senti</u> doente	
	<u>deixei-o</u> triste	

(Página 27) Tabela B

"Did"	Eu	<u>comer</u> bastante	ontem ?
	Você	<u>jogar</u> tênis	
	Nós	<u>ir</u> ao cinema	semana passada ?
	Eles	<u>divertir</u>	
	Ele	<u>comprar</u> um disco novo	no sábado ?
	Ela	<u>ver</u> Susan	
	Ele ou ela	<u>sentir-se</u> doente	
	<u>deixá-lo</u> triste		

Agora complete esta regra.

Para formar perguntas no passado, nós colocamos did na frente do sujeito.

⁴¹ Na língua inglesa, os verbos não se conjugam nas diferentes pessoas (com exceção da forma afirmativa da terceira pessoa do singular do tempo verbal *simple present tense*); eles se apresentam na mesma forma para todas as pessoas, como se pode notar nas tabelas. Assim, optou-se por traduzir os verbos de acordo com a primeira pessoa do singular.

A prática que segue, refere-se a um exercício em que são dadas respostas, para que, a partir delas, os alunos elaborem as perguntas. Percebe-se que, para tanto, os alunos precisam de um bom conhecimento vocabular; mas, ainda assim, o enfoque é na forma; ou seja, lembrar que é necessário o uso do verbo auxiliar no passado – *did* -, seguido do sujeito – que se deve inferir a partir da resposta -, mais o verbo – que deve voltar para a sua forma no infinitivo, já que há a presença do auxiliar.

(Página 27) 2. Here are some facts from Elvis Presley's life. Write the questions.

Example:

Where was he born?

He was born in Mississippi.

When did they move to Memphis?

They moved there in 1948.

Where did he make his first record?

He made it at Sun Records recording studio.

How old was he ?

He was 19.

What did they think about Elvis?

They thought he was too sexy.

What did he join in 1958?

He joined the army.

Where did he go ?

He went to Germany.

How did he die ?

He died of a heart attack.

(Página 27) 2. Aqui estão alguns fatos sobre a vida de Elvis Presley. Escreva as perguntas.

Exemplo:

Onde ele nasceu?

Ele nasceu no Mississippi.

Quando eles mudaram para Memphis?

Eles mudaram para lá em 1948.

Onde ele fez seu primeiro disco?
Ele fez seu primeiro disco no estúdio Sun Records.
Quantos anos ele tinha ?
Ele tinha 19.
O que eles pensavam a respeito de Elvis?
Eles pensavam que ele era muito sexy.
A que ele se enganjou em 1958?
Ele se enganjou no exército.
Aonde ele foi ?
Ele foi para a Alemanha.
Como ele morreu ?
Ele morreu de um ataque cardíaco.

Terminada a análise do material *Hotline*, volumes I e II, que tem como público alvo pré-adolescentes e adolescentes, a conclusão a que se chega é a de que esses livros apresentam uma abordagem muito semelhante e rotineira nos itens que tratam da forma da língua, ou seja, nas atividades que propõem tanto a introdução quanto a prática da forma, em ambos os materiais. Isto pôde ser observado na maneira como os dois volumes apresentam tanto as regras gramaticais do tempo verbal *simple past* – pretérito perfeito, nas suas tabelas de exposição de frases afirmativas, negativas e interrogativas, quanto na sequência de exercícios, que, ao permitirem uma única possibilidade de resposta para cada lacuna, comprovam o caráter prescritivo do material, posto que, no ato da correção, o professor certamente evidenciará tais equívocos e sugerirá a substituição dos mesmos pela forma mais adequada segundo a regra gramatical.

A abordagem muito semelhante nos dois volumes, I e II, não apresenta variedade de atividades no que concerne à apresentação e à prática da estrutura gramatical, o que pode caracterizar repetição de conteúdos sem avanço linguístico.

Na continuação, passar-se-á à análise do material didático *New Headway English Course*, da editora Oxford.

3.3 AMERICAN HEADWAY 1 (Volume I para alunos adultos, iniciantes – Unidades 6 e 7):
Apresentação da estrutura gramatical e exercícios subsequentes⁴²

- a) Quanto ao *verb to be*
- b) Quanto aos verbos regulares e suas formas afirmativa, negativa e interrogativa
- c) Quanto aos verbos irregulares e suas formas afirmativa, negativa e interrogativa

a) Quanto ao *verb to be*, no que concerne a apresentação da regra:

Neste material, o *verb to be* é apresentado como sequência de atividades que envolvem outros conteúdos, não abrindo uma unidade especificamente sobre o tempo verbal *simple past*. A forma deste conteúdo é apresentada por meio de tabela a ser completada pelo aluno, a partir de inferências, sejam elas modelos a serem observados como ponto de partida ou, muito provavelmente, com a ajuda do professor, uma vez que tal conteúdo é apresentado ao aluno pela primeira vez e, como se pode observar na primeira tabela, o *verb to be* não recebe exclusividade, aparecendo junto com o modal verb *can/could*, o que pode apresentar um certo grau e dificuldade maior ao aprendiz. Observe-se os dois quadros a seguir:

(Página 42) Read the questions. Complete the answers.

Present	Past
1. What Day is it today? It's _____.	1. What day was it yesterday? It was _____.
2. What month is it now? It's _____.	2. What month was it last month? It was _____.
3. Where are you now? I'm in / at _____.	3. Where were you yesterday? I was in / at _____.
4. Are you in the United States? _____, I am. _____, I'm not.	4. Were you in the U.S. in 2000? _____, I was. _____, I wasn't.
5. Can you swim?	5. Could you swim when you were five? _____, I could.

⁴² As tabelas e exercícios são antecedidos , em parênteses, pelo número das páginas em que aparecem no original. A numeração que aparece após os parênteses referem à numeração das atividades no material didático. Decidiu-se, para facilitar a leitura do texto, traduzir os enunciados, as tabelas e os exercícios, colocando-os em tamanho reduzido, a uma margem maior. Em todos os casos, foi usada tradução livre. A fonte é alterada sempre que o *corpus* é apresentado, com o intuito de destacá-lo, bem como tornar evidente a sua verossimilhança com o encontrado no material didático. A representação em *itálico*, bem como sublinhado, representam o que deve ser completado pelo aprendiz, tanto na apresentação da regra quanto nos exercícios para sua prática.

_____, I can. _____, I can't.	_____, I couldn't.
6. Can your teacher speak three languages? Yes, _____ can. No, _____ can't.	6. Could your teacher speak English when He/she was seven? Yes, _____ could. No, _____ couldn't.

(Página 42) Leias as perguntas. Complete as respostas.

Present	Past
1. Que dia é hoje? É _____	1. Que dia foi ⁴³ ontem? Era _____.
2. Que mês é agora? É _____	2. Que mês foi mês passado? Era _____.
3. Onde você está agora? Eu estou na (o) _____	3. Onde você estava ontem? Eu estava na (o) _____.
4. Você está nos EUA? _____, eu estou. _____, eu não estou.	4. Você estava nos EUA em 2000? _____, eu estava. _____, eu não estava.
5. Você pode nadar? _____, eu posso. _____, eu não posso.	5. Você podia nadar aos cinco anos? _____, eu podia. _____, eu não podia.
6. Seu professor pode falar três línguas? Sim, _____ pode. Não, _____ não pode.	6. Seu/sua professor(a) podia falar inglês quando ele(a) tinha cinco anos? Sim, _____ podia. Não, _____ não podia.

Este exercício apresenta um certo caráter produtivo, conforme aponta Halliday et al. (1974), na medida em que leva o aluno, principalmente nos itens 1 a 4, a compreenderem o que consta da coluna da direita, a partir do que eles puderam completar na coluna da esquerda, que se refere à estrutura verbal *Simple Present*, estrutura esta já de domínio dos aprendizes no estágio em que se encontram. Assim, existe a aprendizagem de uma estrutura nova, um avanço. É a partir deste conhecimento que o professor perspicaz conduz o aluno na apresentação da nova estrutura.

Entretanto, não deixa de caracterizar um caráter prescritivo, uma vez que aceita apenas uma possibilidade em cada uma das lacunas.

A seguir, observa-se a tabela que neste material é identificada por *Grammar Spot*, o que equivale ao ponto gramatical. Observe-se:

⁴³ O *verb to be* é traduzido como ser ou estar, mas em português, nesse uso, é melhor traduzido como foi.

GRAMMAR SPOT		
1. Complete the table with the past of <i>to be</i> .		
	Affirmative	Negative
I	was	wasn't
You	were	weren't
He/She/It	_____	_____
We	_____	_____
They	_____	_____
2. T 6.5⁴⁴ Listen and repeat.		
<i>/wɒz/</i>	<i>/wɔr/</i>	
It was Monday yesterday. We were at school.		
<i>/wɒz/</i>	<i>/wʌz/</i>	
"Was it hot?"	"Yes, it was."	
<i>/wɔr/</i>	<i>/wɔr/</i>	
"Were you tired?"	"Yes, we were."	
3. What is the past of can?		
Affirmative _____	Negative _____	
} } Grammar reference 6.1 and 6.2 p. 138		

Após o contato com o pretérito perfeito do *verb to be* por meio de um exercício inferencial, esta é a tabela de apresentação da estrutura em questão. Percebe-se o mesmo caráter prescritivo de completar lacunas na tabela com uma possibilidade, bem como insistente exercício de dedução. Há a possibilidade, conforme indicado em - } } - de recorrer a tabelas completas na página ali indicada.

PONTO GRAMATICAL		
1. Complete a tabela com o pretérito perfeito do <i>to be</i> .		
	Afirmativo	Negativo
Eu	era/estava	não era/não estava
Você	era/estava	não era/não estava
Ele/Ela	<u>era/estava</u>	<u>não era/não estava</u>
Nós	<u>éramos/estávamos</u>	<u>não éramos /</u> <u>estávamos</u>
Eles	<u>eram/estavam</u>	<u>não eram/ estavam</u>
2. T 6.5⁴⁵ Ouça e repita.		

⁴⁴ Esta indicação refere-se ao ponto na fita k7 ou CD em que se pode ouvir a pronúncia, representada na sequência pela transcrição fonética dos termos.

⁴⁵ Esta indicação refere-se ao ponto na fita k7 ou CD em que se pode ouvir a pronúncia, representada na sequência pela transcrição fonética dos termos.

Ontem era segunda-feira. Nós estávamos na escola.
 “Estava quente?” “Sim, estava.”
 “Vocês estavam cansados?” “Sim, nós estávamos.”
 3. Qual é o passado de *can* = poder, conseguir?
 Afirmativo _____ Negativo? _____
 > > Referência gramatical 6.1 e 6.2 p. 138

a) Ainda quanto ao *verb to be*, no que concerne à prática desta estrutura:

Após a introdução da estrutura pretérito perfeito do *verb to be*, o material didático analisado oferece as seguintes práticas, que serão comentadas após a demonstração de cada uma delas, individualmente:

(Página 42) 2. Complete the conversation using *was, were, wasn't, weren't, or couldn't*.

Imagem⁴⁶

Kim **Were** you at Carol's party last Saturday?
 Max Yes, I _____.
 Kim _____ it good?
 Max Well, it _____ OK.
 Kim _____ there many people?
 Max Yes, there _____.
 Kim _____ Henry there?
 Max No, he _____. And where _____ you? Why _____ you there?
 Kim Oh, ... I _____ go because I _____ at Mark's party! It _____ great!

Este exercício segue a mesma linha didática da tabela de apresentação do *verb to be* no pretérito perfeito, conforme demonstrado acima. Existe uma primeira lacuna já completada⁴⁷, que serve como guia, para o que o aprendiz deve fazer nas demais lacunas, que aceitam apenas uma possível resposta.

No caso desse exercício, percebe-se a presença de um elemento que pode dificultar a execução da tarefa, uma vez que os alunos não possuem referência para esse elemento, nem na tabela nem no primeiro exercício introdutório, demonstrado anteriormente; salvo se o

⁴⁶ Neste espaço aparece a figura de um casal tomando um cafezinho e conversando em uma lanchonete, imagem que consta nos anexos, como anexo B.

⁴⁷ Representada em negrito.

professor, anteviu a presença e demonstrou aos aprendizes o uso do *verb to be* com o vocábulo *there*, seja no singular – *was* – ou no plural – *were*, passando a significar – *haver*, observável nas terceira fala tanto de Kim quanto de Max.

(Página 42) 2. Complete a conversa usando *era/estava*, *eram/éramos* / *estavam/estávamos*, (e suas formas negativas) ou *não pude/pôde*.

Imagem	
Kim	Você <i>estava</i> na festa da Carol sábado passado?
Max	Sim, eu _____.
Kim	_____ legal?
Max	Bem, ela _____ OK.
Kim	_____ muitas pessoas?
Max	Sim, _____.
Kim	Henry _____ lá?
Max	Não, ele _____. E onde você _____ ? Por que você _____ lá?
Kim	Oh, ... Eu _____ ir porque eu _____ na festa do Mark! _____ ótima!

(Página 43) 4. Look at these sentences.

I was Born in Brooklyn, New York, in 1973.

I could read when I was four. My sister couldn't read until she was seven.

Match lines in **A**, **B**, and **C** and make similar sentences about the four people⁴⁸ and about you.

A	B	C
Mozart / born in	The United States / 1975	Paint / one
Picasso / born in	Germany / 1879	Play golf/ three
Tiger Woods / born in	Austria / 1756	Play the piano / three
Einstein / born in	Spain / 1881	Couldn't speak / eight

Esse exercício, à primeira vista, parece ser menos prescritivo, porque não apresenta lacunas explícitas a serem completadas. É constituído de frases mais longas e parece

⁴⁸ As quatro pessoas mencionadas são: Mozart, Einstein, Tiger Woods e Picasso, que aparecem em imagens que circundam o exercício.

proporcionar ao aluno a produção de frases mais extensas, cheias de significado. Entretanto, as lacunas permanecem lá, e o exercício em questão também é uma prática de substituição, uma vez que o aprendiz vai substituindo primeiramente os nomes, depois os locais, mais tarde as datas, os verbos e finalmente os números referentes às idades das pessoas de quem se fala.

Não há criatividade por parte do aprendiz, mas sim repetição para memorização da estrutura. Este fato não quer dizer que seja negativo, uma vez que se deve considerar que é o primeiro contato dos aprendizes com a língua inglesa e, que, portanto, eles precisam e muito de modelos a ser seguidos, para formar sua capacidade tanto da linha do paradigma quanto da linha do sintagma, para mais tarde, serem capazes de fazer suas próprias combinações.

(Página 43) 4. Olhe as frases.

Eu nasci no Brooklyn, Nove Iorque, em 1973.

Eu pude/conseguia ler quando eu tinha quatro anos. Minha irmã não conseguiu ler até ela ter sete anos.

Relacione as linhas em **A**, **B**, e **C** e faça frases similares sobre as quatro pessoas⁴⁹ e sobre você.

A	B	C
Mozart / nasceu em	Estados Unidos / 1975	pintar / um
Picasso / nasceu em	Alemanha / 1879	jogar golfe/ três
Tiger Woods / nasceu em	Austria / 1756	tocar piano / três
Einstein / nasceu em	Espanha / 1881	não conseguia falar / oito

(Página 43) 7. Put a check (✓) next to the correct sentence.

1. I don't can use a computer.
 I can't use a computer.
 2. Was they at the party?
 Were they at the party?
 3. I'm sorry. I can't go to the party.
 I'm sorry. I no can go to the party.
 4. She was no at home.
 She wasn't at home.
- (...)

⁴⁹ As quatro pessoas mencionadas são: Mozart, Einstein, Tiger Woods e Picasso, que aparecem em imagens que circundam o exercício.

Pode-se perceber, nesse exercício, o caráter prescritivo - proscritivo sugerido por Halliday et al. (1974). Além de assinalar a informação que o aprendiz julgue como correta, o aluno deve, entre duas opções, reconhecer a incorreta para certificar-se da opção correta. Este tipo de exercício ainda é muito encontrado nos testes de proficiência.

Os referidos autores (1974) criticam esse tipo de exercício que não demonstra “o modo como uma língua funciona” e “o papel que desempenha” na sociedade. Eles exigem os aprendizes de culpa se a imagem principal que têm da língua inglesa seja: “Indique o que está errado nas seguintes frases.” Para estes autores, os ensinamentos descritivo e produtivo são mais úteis no ensino de uma língua.

(Página 43) 7. Assinale (✓) a frase correta.

1. Forma incorreta para: eu não consigo usar um computador.
 Eu não consigo usar um computador.
2. Forma incorreta para: eles estavam na festa?
 Eles estavam na festa?
3. Desculpe-me. Eu não posso ir à festa.
 Forma incorreta para: Desculpe-me. Eu não posso ir à festa.
4. Forma incorreta para: ela não estava em casa.
 Ela não estava em casa.

(...)

b) Quanto ao ensino dos verbos regulares:

Os verbos regulares aparecem pela primeira vez no início da unidade 7 e são apresentados como demonstrado abaixo:

Os exercícios usam como pano de fundo a história de *Mattie Smith*, uma ex-escrava, mãe de seis crianças nos Estados Unidos. Cumpre mencionar que as duas páginas que tratam da apresentação dos verbos regulares possuem imagens⁵⁰ de *Mattie Smith* hoje, bem como imagens dela quando criança nos campos de algodão e com sua família, que constam dos anexos. Isso quer dizer que tal ilustração traz o benefício de uma melhor contextualização dos exercícios para os alunos. Os exercícios que contam essa história estão divididos. No exercício 1A, o aluno revê, por meio da primeira parte da história, que relata um pouco da vida atual de *Mattie*, alguns verbos no infinitivo, completando as lacunas com esses verbos. No exercício 2B aparecem alguns verbos regulares no pretérito, que já estão no texto e serão necessários para completar a tabela explicativa que aparece na sequência, seguida dos exercícios 3 e 4.

⁵⁰ Que constam nos anexos como anexo C.

(Página 48) 1.A. Read and listen to Mattie Smith's life now. Complete text A with the verbs you hear.

Mattie Smith is 91 years old. She lives alone in Atlanta, Georgia. She starts her day at 7:30. First she takes a bath, next she cleans the house, and then she sits outside on her front porch and thinks about her past life. Then she writes poems about it.

(Página 48) 1.A. Leia e ouça sobre a vida atual de Mattie Smith. Complete o texto A com os verbos que você ouvir.

Mattie Smith tem 91 anos de idade. Ela vive sozinha em Atlanta, Geórgia. Ela começa seu dia às 7:30. Primeiro ela toma banho, depois ela limpa a casa, e então ela senta na varanda da frente e pensa sobre seu passado. Então ela escreve poemas sobre ele.

(Página 48) 2.B. Read and listen to text B about Mattie's life a long time ago.

*Mattie was never at school. She **lived**⁵¹ with her mother and four sisters. She **started** work when she was eight. She **worked** in the cotton fields from morning until night. She **couldn't** read or write but she could think, and she **created** poems in her head.*

(Página 48) 2.B. Leia e ouça ao texto B sobre a vida de Mattie muito tempo atrás.

Mattie nunca esteve na escola. Ela vivia com sua mãe e quatro irmãs. Ela começou a trabalhar quando tinha oito anos. Ela trabalhava nos campos de algodão de manhã à noite. Ela não podia ler nem escrever mas podia pensar, e criou poemas em sua cabeça.⁵²

(Página 48)

GRAMMAR SPOT

1. Find examples of the past of *is* and *can* in Text .
2. Complete the sentence with *live* in the correct form.
Now she _____ alone, but when she was a child she _____ with her mother and sisters.
3. Find the Past Simple of start, work, and create in Text B. How do we form the Past Simple of regular verbs?

⁵¹ Os verbos foram destacados em negrito neste trabalho, mas não apresentam destaque no texto original.

⁵² Alguns pronomes demonstrativos referentes à Mattie Smith, portanto “she”, que equivalem a “ela” em português, foram omitidos na tradução, uma vez que, em língua portuguesa, diferentemente do inglês, não há a necessidade de se usar o pronome a cada ocorrência do verbo, quando se mantém o sujeito.

(Página 48)

GRAMMAR SPOT

1. Find examples of the past of *is* and *can* in Text .
2. Complete the sentence with *live* in the correct form.
Now she _____ alone, but when she was a child she _____ with her mother and sisters.
3. Find the Past Simple of *start*, *work*, and *create* in Text B. How do we form the Past Simple of regular verbs?

> > Grammar Reference 7.1 p. 139

Essa é a tabela, que apresenta o tempo verbal *Pretérito Perfeito*, fazendo um comparativo entre a forma do verbo *live* no infinitivo e no pretérito, passíveis de ser encontradas no texto B, bem como o passado do verbo *to be* “is” e do *modal verb* “can”, já trabalhados na unidade 6, conforme demonstrado no item “página 42”. O que se percebe é um cuidado do material de inserir o novo tema, neste caso o tempo verbal *Simple Past* a partir do conhecimento já adquirido do aluno, o tempo verbal *Simple Present*, caracterizando um ensino produtivo. Entretanto, os exercícios que seguem, caracterizam-se como prescritivos, pois baseiam-se na memorização da forma e possibilidade de uma resposta tão somente, como pode se observar na sequência.

(Página 49) 3. What is the past form of these verbs? Listen and practice saying them.

look work love learn earn marry die hate want

(Página 49) 3. Qual é a forma do pretérito perfeito destes verbos? Ouça e pratique dizendo-os:

olhar trabalhar amar aprender ganhar/receber (salário) casar morrer
odiar querer

(Página 49) 4. Read and listen to Mattie talking about her past life. Complete the text, using the Past Simple form of the verbs in Exercise 3.

*"I **worked**⁵³ all day, from morning until night. Twelve hours in the cotton fields, and I only **earned** \$4 a day. I sure **hated** that job, but I **loved** the poems in my head. I really **wanted** to learn to read and write.*

*When I was sixteen I **married** Hubert, and soon there were six children, five sons, then a daughter, Lily. Hubert **died** just before she was born. That was sixty-five years ago. So I **looked** after my family alone.*

*There was no time for learning, but my children, they all **learned** to read and write. That was important to me. And when did I learn to read and write? I **didn't** learn until I was 86, and now I have three books of poems."*

(Página 49) 4. Leia e ouça Mattie falando sobre seu passado. Complete o texto, usando a forma do passado dos verbos no exercício 3.

*"Eu **trabalhava** o dia inteiro, da manhã até a noite. Doze horas nos campos de algodão, e eu apenas **ganhava** \$4 por dia. Eu certamente **detestava** aquele trabalho, mas eu **adorava** os poemas em minha cabeça. Eu realmente **queria** aprender a ler e escrever.*

*Quando eu tinha dezesseis anos eu me **casei** com Hubert, e logo havia seis crianças, cinco filhos, e então uma filha, Lily. Hubert **faleceu** um pouco antes dela nascer. Isto foi há sessenta e cinco anos. Então eu **cuidei** de minha família sozinha.*

*Não havia tempo para aprender, mas minhas crianças, todas elas **aprenderam** a ler e escrever. Isso era importante para mim. E quando eu aprendi a ler e escrever? Eu não aprendi até que eu tivesse 86, e agora eu tenho 3 livros de poemas."*

- Quanto às formas interrogativa e negativa:

As formas interrogativa e negativa também são apresentadas a partir de comparações com o *Present Simple*, partindo do conhecimento prévio do aluno. Isso dá um ponto de partida na construção do pensamento do aprendiz jovem e adulto, garantindo, como consequência, mais segurança a esse aprendiz que entra em contato com este conteúdo pela primeira vez. Outro ponto a favor é o constante retorno que o aprendiz faz ao texto à procura do que pedem os exercícios, fazendo-o ler e reler o texto mais de uma vez, como pode se observar no item "1" dos quadros "*Grammar Spot*", que são os quadros que trazem a regra gramatical. Observe-se:

⁵³ O verbo "worked" já está na lacuna, como exemplo aos alunos do que devem fazer. As demais lacunas aparecem em branco, só foram completadas para visualização de como ficaria o exercício completo para este trabalho.

GRAMMAR SPOT

1. Find a question and a negative in the last part of the text about Mattie.
 2. Look at these questions.
Where **does** she live now?
Where **did** she live in 1950?
Did is the past of do and does. We use did to form a question in the Past Simple.
 3. We use didn't (-did not) to form the negative.
She **didn't** learn to read until she was 86.
- > > Grammar Reference 7.2 p. 139

PONTO GRAMATICAL

1. Encontre uma pergunta e uma negação na última parte do texto sobre Mattie.
 2. Analise estas perguntas.
Onde ela mora agora?
Onde ela Morava em 1950?
Did é o passado de *do* e *does*. Nós usamos *did* para formar uma pergunta no Pretérito Perfeito.
 3. Nós usamos didn't (-did not) para formar a negação.
Ela não aprendeu a ler até que ela tivesse 86.
- > > Referência gramatical 7.2 p. 139

(Página 49) 5. Complete the questions about Mattie. Practice the questions and answer with a partner.

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. When <u>did</u> she <u>start</u> to work? | When she was eight years old. |
| 2. Where <u>did</u> she <u>work</u> ? | In the cotton fields. |
| 3. Who <u>did</u> she <u>live</u> with? | Her mother and sisters. |
| 4. How many hours <u>did</u> she <u>work</u> ? | Twelve hours a day. |
| 5. How much <u>did</u> she <u>earn</u> ? | Four dollars a day. |
| 6. Who <u>did</u> she <u>marry</u> ? | Hubert. |
| 7. When <u>did</u> Hubert <u>die</u> ? | Sixty-five years ago. |
| 8. When <u>did</u> she <u>learn</u> to read? | She didn't learn until she was 86. |

(Página 49) 5. Complete as perguntas sobre *Mattie*. Pratique as perguntas e respostas com um colega.

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1. Quando ela <i>começou</i> a trabalhar? | Quando ela tinha oito anos. |
| 2. Onde ela <i>trabalhava</i> ? | Nos campos de algodão. |
| 3. Com quem ela <i>vivia</i> ? | Sua mãe e irmãs. |
| 4. Quantas horas ela <i>trabalhava</i> ? | Doze horas por dia. |
| 5. Quanto ela <i>ganhava</i> ? | Quatro dólares por dia. |
| 6. Com quem ela se <i>casou</i> ? | Hubert. |
| 7. Quando Hubert <i>morreu</i> ? | Sessenta e cinco anos atrás. |
| 8. Quando ela <i>aprendeu</i> a ler? | Ela não aprendeu até que tivesse 86. |

A forma interrogativa com o *verb to be*, principalmente no que tange ao contraste com o uso do verbo auxiliar *did*, não recebe nenhum quadro explicativo no material, apenas segue na sequência dos exercícios, ficando sob responsabilidade da explicação do professor. Constate-se:

(Página 50) 1. Complete the sentences with *did*, *was* or *were*.

1. Where were⁵⁴ you born? Where was your mother born?
2. When did you start school?
3. When did you learn to read and write?
4. Who was your first teacher?
5. What was your favorite subject?
6. Where did you live when you were a child?
7. Did you live in a house or an apartment?

(Página 50) 1. Complete as frases com *did*, *was* ou *were*.

1. Onde você nasceu? Onde sua mãe nasceu?
2. Quando você começou a estudar?
3. Quando você aprendeu a ler e a escrever?
4. Quem foi seu (sua) primeiro(a) professor(a)?
5. Qual era sua matéria favorita?
6. Onde você vivia quando você era criança?
7. Você morava em uma casa ou apartamento?

Após a execução deste exercício, os alunos deveriam perguntar em pares as perguntas do exercício 1 e, então, contar à turma as informações obtidas, o que caracteriza um exercício

⁵⁴ Esta lacuna encontra-se preenchida no material como exemplo.

produtivo, a partir de um prescritivo, que foi o exercício 1, de completar lacunas. Além disso, outro ponto positivo é aproveitar um exemplo do material para proporcionar aos alunos a oportunidade de falar sobre suas vidas na língua estrangeira.

c) Quanto aos verbos irregulares:

O material analisado não traz nenhum tipo de quadro explicativo da forma dos verbos irregulares. Inicia com um exercício de completar as lacunas com a forma dos verbos irregulares a partir de uma lista, que possivelmente deverá ser memorizada pelos aprendizes. Confira-se:

(Página 50) 1. Look at the list of irregular verbs on Page 152. Write the Past Simple form of the verbs in the box. Which two verbs *aren't* irregular?

have _____	fight _____	study _____	become _____
leave _____	get _____	buy _____	meet _____
win _____	lose _____	go (2X) _____	die _____

(Página 50) 1. Observe a lista de verbos irregulares na página 152. Escreva a forma do Pretérito Perfeito dos verbos no quadro. Quais os dois verbos que *não são* irregulares?

ter _____	lutar _____	estudar _____	tornar-se _____
sair ⁵⁵ _____	obter _____	comprar _____	conhecer _____
vencer _____	perder _____	ir (2X) _____	morrer _____

O exercício que segue, de número 2, solicita aos alunos que ouçam as palavras da fita K7 ou do CD e repitam.

(Página 50) 2. Listen and repeat.

(Página 50) 2. Ouça e repita.

Já o exercício 3 dá um novo formato à tarefa de completar lacunas, ao solicitar aos alunos que ouçam da fita K7 ou CD e completem as lacunas de um texto com os verbos que ouvem, já na forma do pretérito. Isso equivale dizer que o aprendiz pode ter condições de completar as lacunas, se sua habilidade auditiva estiver acurada, sem necessariamente compreender as sentenças que necessitam desses verbos para produzirem sentido completo, o

⁵⁵ Sair / deixar / partir

que seria de lastimar.

(Página 50) 3. How old were you in 2000? Steve was twenty-four in the year 2000. Listen to him and complete the sentences.

What did Steve do?

In 1993, he left home and went to college where he studied economics. In 1997, he got a job at Chase Manhattan, a large bank in New York. He met his wife, Gail, in 1998. The next year he married Gail and they bought a house.

What happened in the world?

Sports

Brazil won the soccer World Cup in 1994, but they lost in 1998 to France.

Politics

The United States fought in the Gulf War in 1991. Bill Clinton became President in 1992. He was president in for eight years. We had problems with the presidential election in 2000.

Famous people

Princess Diana died in a car crash in Paris in 1997. Millions of people went to London for her funeral.

(Página 50) 3. Quantos anos você tinha em 2000? Steve tinha vinte e quatro anos no ano 2000. Ouça e complete as frases.

O que Steve fez?

Em 1993, ele saiu de casa e foi para a faculdade onde estudou economia. Em 1997, ele conseguiu um emprego na "Chase Manhattan", um grande banco em Nova Iorque. Ele conheceu sua esposa, Gail, em 1998. No ano seguinte ele se casou com Gail e eles compraram uma casa.

O que aconteceu no mundo?

Esportes

O Brasil venceu a Copa de 1994, mas perdeu para a França em 1998.

Política

Os EUA lutou na guerra do Golfo em 1991. Bill Clinton tornou-se presidente em 1992. Ele foi presidente por oito anos. Nós tivemos problemas com as eleições de 2000.

Pessoas famosas

Princesa Diana morreu num acidente de carro em Paris em 1997. Milhares de pessoas foram a Londres para seu funeral.

3.4 AMERICAN HEADWAY PRE-INTERMEDIATE (Volume II para alunos adultos):
Apresentação da estrutura gramatical e exercícios subsequentes⁵⁶

- a) Quanto ao *verb to be*
- b) Quanto aos verbos regulares e suas formas afirmativa, negativa e interrogativa
- c) Quanto aos verbos irregulares e suas formas afirmativa, negativa e interrogativa

Este material, que equivale ao volume II da série, traz, na sua unidade 3, um segundo contato com o Pretérito Perfeito, mas agora não tão detalhadamente como no volume I, que trazia uma tabela explicativa da forma do Pretérito e, já em seguida, ou antecedendo essa tabela, a prática da forma por meio de exercícios de fixação.

Ainda, o volume II, ao contrário do volume I, que tratou das questões inerentes ao Pretérito Perfeito em duas unidades – 6 e 7 – separadamente; trabalha na unidade 3 o Pretérito Perfeito juntamente com o Gerúndio no passado, o que em inglês é chamado de *Past Continuous*.

Desta maneira, a análise dos itens a, b e c, descritos separadamente para os outros volumes, ocorrerão simultaneamente para este volume.

Como acontece no volume I, a unidade é aberta com uma lista de verbos, que, nesse caso, são irregulares. Para alternar um pouco o exercício e não ser tão igual ao do volume I, os verbos desta lista estão no pretérito e ao aluno é reservado o espaço para completá-los com a forma no infinitivo, de caráter prescritivo, como demonstrado a seguir:

(Página 22) Starter. Here are the past tense forms of some irregular verbs. Write the infinitives.

1 <u>be</u> were	4 <u>tell</u> told	7 <u>take</u> took	10 <u>can</u> could
2 <u>see</u> saw	5 <u>say</u> said	8 <u>give</u> gave	11 <u>make</u> made
3 <u>go</u> went	6 <u>have</u> had	9 <u>get</u> got	12 <u>do</u> did

⁵⁶ As tabelas e exercícios são antecedidos, em parênteses, pelo número das páginas em que aparecem no original. A numeração que aparece após os parênteses referem à numeração das atividades no material didático. Decidiu-se, para facilitar a leitura do texto, traduzir os enunciados, as tabelas e os exercícios, colocando-os em tamanho reduzido, a uma margem maior. Em todos os casos, foi usada tradução livre. A fonte é alterada sempre que o *corpus* é apresentado, com o intuito de destacá-lo, bem como tornar evidente a sua verossimilhança com o encontrado no material didático. A representação em *itálico*, bem como sublinhado, representam o que deve ser completado pelo aprendiz, tanto na apresentação da regra quanto nos exercícios para sua prática.

(Página 22) Início Aqui estão as formas de alguns verbos irregulares no pretérito perfeito. Escreva os infinitivos.

1. <u>ser/estar</u> era/estava	4 <u>contar</u> contei	7 <u>pegar</u> peguei	10 <u>poder</u> pude
2 <u>ver</u> vi	5 <u>dizer</u> disse	8 <u>dar</u> dei	11 <u>fazer</u> fiz
3 <u>ir</u> fui	6 <u>ter</u> tive	9 <u>obter</u> obtive	12 <u>fazer</u> fiz

O exercício que segue essa introdução é um exercício de leitura e audição. Os alunos devem ler, no livro, uma notícia de um roubo numa casa, enquanto ouvem, em fita K7 ou CD, um narrador, contando a história. Ao final da leitura e audição, inicia-se uma sequência de três exercícios sobre o texto, como poderá ser observado, após a apresentação do texto como no material, seguido de sua tradução.

(Página 22)

The Burglar's Friend

It was 3 o'clock in the morning when four-year-old Russell Brown woke up to go to the toilet.

His parents were fast asleep in bed. But when he heard a noise in the living room and saw a light was on, he went downstairs. There he found two men. They asked him his name, and told him they were friends of the family.

Unfortunately, Russell believed them. They asked him where the video recorder was. Russell showed them, and said they had a stereo and CD player, too.

The two men carried these to the kitchen. Russell also told them that his mother kept her purse in a drawer in the kitchen, so they took that. Russell even gave them his pocket money – 50c.

They finally left at 4 a.m. They said, "Will you open the back door while we take these things to the car, because we don't want to wake Mummy and Daddy, do we?" So Russell held the door open for them. He then went back to bed.

His parents didn't know about the burglary until they got up the next day. His father said, 'I couldn't be angry with Russell because he thought he was doing the right thing.'

Fortunately, the police caught the burglars last week.

(Página 22) O amigo dos ladrões

Eram 3 horas da manhã quando Russel Brown, de quatro anos de idade, acordou para ir ao banheiro.

Seus pais estavam dormindo na cama. Mas, quando ele ouviu um barulho na sala e percebeu que uma luz estava acesa, desceu as escadas. Lá encontrou dois homens. Eles perguntaram a ele seu nome e disseram que eram amigos da família.

Infelizmente, Russell acreditou neles. Eles perguntaram-lhe onde estava o vídeo cassete. Russell mostrou-lhes, e disse que eles também possuíam um aparelho de som e CD.

Os homens carregaram tudo para a cozinha. Russell também contou-lhes que sua mãe guardava a sua carteira numa gaveta na cozinha, então eles a apanharam. Russell até deu sua mesada a eles – 50 centavos.

Eles finalmente partiram às 4 da manhã. Eles disseram, "Você abre a porta de trás, enquanto nós levamos estas coisas até o carro, porque nós não queremos acordar a mamãe e o papai, queremos?" Então Russell segurou aberta para eles. Então voltou para a cama.

Seus pais não souberam do assalto até acordarem no dia seguinte. Seu pai disse, 'Eu não pude ficar bravo com o Russell, porque ele pensava estar fazendo a coisa certa.'

Felizmente, a polícia prendeu os dois assaltantes semana passada.

(Página 23) 2. Write the past forms of these irregular verbs from the article.

wake	<u>woke</u>	leave	<u>left</u>
hear	<u>heard</u>	hold	<u>held</u>
find	<u>found</u>	think	<u>thought</u>
keep	<u>kept</u>	catch	<u>caught</u>

(Página 23) 2. Escreva as formas do pretérito destes verbos irregulares.

Acordar	_____	sair/partir	_____
Ouvir	_____	manter	_____
Encontrar	_____	pensar	_____
Manter	_____	apanhar/pegar	_____

Esse exercício, bem como o exercício introdutório, segue, visivelmente, a mesma linha de exercícios prescritivos do volume I, não recebendo nenhum tipo de aperfeiçoamento.

Já o exercício que segue, trabalha um pouco mais a história, mas ainda apresenta caráter prescritivo, uma vez que, a partir do que ouvem, que será uma frase com parte do conteúdo incorreto de acordo com o que consta na história, os alunos deverão aplicar a regra da forma negativa, e arrumar o conteúdo não condizente com o da história, adequando o enunciado a ela. Observe-se:

(Página 23) 3. You will hear some sentences about the story. Correct the mistakes.

Russell woke up at 2 o'clock.

He didn't wake up at 2.00. He woke up at three.

2. He woke up because he was thirsty.
3. He heard a noise in the kitchen.
4. He found three men.
5. Russell's mother kept her purse in her handbag.
6. They left at five o'clock.

7. When they left, Russell watched TV.
8. The police caught the burglars the next day.

(Página 23) 3. Você vai ouvir algumas frases sobre a história. Corrija os enganos.

- Russell acordou às 2 horas.
Ele não acordou às 2 horas. Ele acordou às três.
2. Ele acordou porque estava com sede.
 3. Ele ouviu um barulho na cozinha.
 4. Ele encontrou três homens.
 5. A mãe de Russell guardava sua carteira na bolsa.
 6. Eles partiram às seis horas.
 7. Quando eles saíram, Russell assistiu televisão.
 8. A polícia pegou os ladrões no dia seguinte.

O exercício 4 é uma prática da forma interrogativa do pretérito e exige um pouco mais do aluno, pois ele deve, a partir das respostas, elaborar as perguntas. Portanto, além de compreender o sentido da resposta, deve estar atento às regras do uso do verbo auxiliar “*Did*”, bem como do uso do *verb to be* na forma interrogativa, para que possa montar as sentenças interrogativas. Não existe um quadro explicativo de revisão de qualquer uma das formas – afirmativa, negativa ou interrogativa - junto aos exercícios.

(Página 23) 4. Write the questions to these answers.

1. Because he wanted to go to the toilet.
Why **did**⁵⁷ he **wake up**?
2. They were in bed.
3. Because he heard a noise and saw a light on.
4. Two.
5. They told him they were friends of the family.
6. In a drawer in the kitchen.
7. 50c.
8. At 4 a.m.
- 9 The next day. (When ...find out about...?)
10. Last week.

⁵⁷ A alteração em negrito não existe no material. Trata-se de uma alteração para este trabalho.

(Página 23) 4. Escreva as perguntas para estas respostas.

1. Porque ele queria ir ao banheiro.

Por que ele acordou?

2. Eles estavam na cama.

3. Porque ele ouviu um barulho e viu uma luz acesa.

4. Duas.

5. Eles disseram a ele que eram amigos da família.

6. Em uma gaveta na cozinha.

7. 50 centavos.

8. às 4 da manhã.

9. No dia seguinte. (Quando...descobriram...?)

10. Semana passada.

Na sequência, existe um quadro sobre algumas questões gramaticais, referentes ao tema abordado que funciona como uma revisão. Observe-se:

GRAMMAR SPOT

1. What tense are nearly all the verbs in the article? Why? How do we form the question and negative?

2. Write the Past Simple of these verbs.

a ask	<u>asked</u>	c like	<u>liked</u>
show	<u>showed</u>	believe	<u>believed</u>
want	<u>wanted</u>	use	<u>used</u>
walk	<u>walked</u>		
start	<u>started</u>	d stop	<u>stopped</u>
		plan	<u>planned</u>
b try	<u>tried</u>		
carry	<u>carried</u>		

T⁵⁸ 3.3 Listen and repeat

3. How is the regular past tense formed? ed

How is the past tense formed when the verb ends in a consonant + y? ied

⁵⁸ Referente à palavra *tape script*, que dá o ponto exato do áudio na fita K7 ou CD.

When do we double the final consonant? CVC

There is a list of irregular verbs on p143.

> > Grammar reference 3.1 p131

GRAMMAR SPOT

1. Em que tempo verbal estão quase todos os verbos no artigo? Por quê?

Como nós formamos as perguntas e negativas?

2. Escreva o pretérito perfeito destes verbos.

a perguntar _____ c gostar _____

mostrar _____ acreditar _____

Querer _____ usar _____

Caminhar _____

Começar _____ d parar _____

planejar _____

b tentar _____

Carregar _____

T 3.3 Ouça e repita.

3. Como é formado o passado regular? ed

Como o passado é formado quando o verbo termina em uma consoante e + Y? ied

Quando nós dobramos a consoante final? CVC

Há uma lista de verbos irregulares na p143.

> > Referência gramatical 3.1 p131.

A conclusão a que se chega, após a análise do volume II do material *Headway*, que atende ao público adulto é a de que, tanto quanto no volume I, há forte presença de exercícios de caráter prescritivo, do tipo completar colunas, memorizar lista de verbos, reconhecer verbos num texto.

Se comparado ao material *Hotline*, para adolescentes, é possível perceber o ponto que os diferencia. Ainda que, conforme explicitado no capítulo I deste trabalho, o aluno de idade muito juvenil não tenha ainda capacidade de lidar com as questões sobre a língua, há um cuidado mais perceptível naquele material em dividir e detalhar os pormenores da estrutura gramatical “simple past”. Assim, naquele material observa-se as formas afirmativa, negativa e interrogativa trabalhadas mais detalhadamente, ainda que por práticas, como se conclui, prescritivas.

Por outro lado, o material *Headway* apresenta seu conteúdo, no que concerne ao pretérito, de maneira mais direta, não tão repetitiva. Pôde-se perceber isso ao analisar o

volume II, que já traz o pretérito perfeito em contraste com o gerúndio no passado ou “*past continuous*”.

Diante do exposto, pensou-se em desenvolver uma série de exercícios que pudessem auxiliar professores de língua estrangeira moderna – inglês, nas suas práticas de ensino de língua, no que Halliday et al. (1974, p.182) chamam de exposições úteis na língua, ou seja, atividades que mostrem ao aprendiz que a língua não se realiza em abstrato, mas como atividade dos homens em situações, como fatos linguísticos manifestos.

Tal proposta pareceu possível a partir dos conhecimentos proporcionados pela ADL/TBS, que vê nos conectores argumentativos PT e DC, a possibilidade de unir dois predicados que compõem uma unidade indecomponível, que produz um sentido único. Além disso, se vê na ADL/TBS, uma teoria estruturalista, um ponto em comum com a proposta dos trabalhos de Halliday et al. (1974, p.41), quando dizem que “se pudermos explicar as proposições inglesas por enunciados gramaticais, teremos explicado melhor a natureza e a função da língua do que o faríamos introduzindo-os ao dicionário”.

Desta maneira, o próximo capítulo tratará da exposição dessas propostas de exercícios, que se pretende, possam ser de muita valia para um ensino de língua inglesa como língua estrangeira mais produtivo, mais condizente com a concepção argumentativa de linguagem.

A intenção é fazer com que, trabalhadas juntamente a materiais de qualidade, como os analisados neste trabalho, estas atividades possam fazer com que o aluno depare-se com uma abordagem diferente, ao entrar em contato com a mesma estrutura no volume II, o que corresponde ao nível II de seu aprendizado. Ao aluno não será necessário pormenorizar acerca das noções da ADL. É responsabilidade do professor o seu aperfeiçoamento nas teorias e metodologias que subjazem a seu trabalho pedagógico.

Halliday et al. (1974, p.307) considera “triste” e “perturbador” que um professor de línguas não introduza métodos que julgue necessários ou melhores, por medo de que seus alunos reprovem nos testes. Isso vale para instituições que trabalham com programas muito fechados, e não permitem espaços para “atrasos” de conteúdo, como também para coordenadores que não deixam fluir em seus professores a capacidade criativa.

A seguir, passar-se-á à exposição de algumas atividades que podem contribuir para o processo de ensino de língua estrangeira.

4 PROPOSTA DE PRÁTICAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COM BASE NA ADL/TBS

Com base na fase atual da ADL, que inclui, em especial, os conhecimentos trazidos à luz pela TBS, foram selecionados os conceitos de argumentação linguística, que inclui o uso dos conectores argumentativos (*PT*) e (*DC*), que constituem encadeamentos argumentativos; de aspecto argumentativo; bem como de bloco semântico, que serão utilizados nas propostas de exercícios ancorados em tais noções.

Barbisan e Graeff (apud BENTES; LEITE, 2010, p. 175), destacam que para Ducrot (1983), a argumentação está inscrita na própria língua. Afirmam as autoras que argumentar é construir sentido pela interdependência entre dois segmentos que se encadeiam unidos por um conector como DC ou PT, ou do tipo deles, em que o sentido nasce da relação entre esses segmentos. As referidas autoras (2010, p. 176) ainda afirmam que, para a ADL, argumentar é a função primária, é a essência própria da língua. Assim, entende-se por argumentar o ato de produzir enunciados que possam ser parafraseáveis por aspectos argumentativos que trarão à luz os sentidos que os enunciados comportam.

Nesse contexto, além da análise de materiais, que constitui o capítulo 2 desta pesquisa, pensou-se em desenvolver algumas propostas de exercícios voltados ao ensino de língua estrangeira – inglês –, com base na ADL/TBS. Tais exercícios visam a proporcionar aos aprendizes uma prática de língua que venha ao encontro do explicitado por Halliday et al., ou seja, um ensino que fuja do que os autores chamam de ensino tradicional, largamente ancorado no ensino prescritivo e que se aproxime do ensino produtivo, no contato com novas habilidades, ou talvez, novas maneiras de fazer o que já se faz.

Espera-se que, ao utilizar as propostas que seguem, o professor consiga, realmente, ampliar as possibilidades argumentativas dos aprendizes, tornado-os, como enfatizam Halliday et al. (1974, p.271), capazes de observar o resultado do que dizem, percebendo a causa que conduz a esse resultado - esse, considera-se, é o ponto que une a ADL aos preceitos dos referidos autores – para, então, utilizá-la para todas as finalidades a que deve uma língua servir.

Passar-se-á, na sequência, à apresentação de alguns exercícios elaborados a partir da TBS e das noções acima elencadas.

Proposta de exercício 1

Complete os seguintes predicados, observando o conector “So” ou “Even so” selecionado:

a) I **didn't sleep** well last night **DC**⁵⁹

- I **got** up late.
- I **missed** the time.
- I **didn't have** time to have breakfast.
- I **didn't produce** a lot at work.

a) Eu **não dormi** bem noite passada **DC**

- Eu **levantei** tarde.
- Eu **perdi** a hora.
- Eu **não tive** tempo de tomar café.
- Eu **não produzi** muito no trabalho.

b) I **didn't sleep** well last night **PT**

- I **got** up early.
- I **didn't get** up late.
- I **didn't miss** the time.
- I **had** a quick breakfast.
- I **produced** a lot at work.

b) Eu **não dormi** bem noite passada **PT**

- Eu **acordei** cedo.
- Eu **não acordei** tarde.
- Eu **não perdi** a hora.
- Eu **tomei** um café da manhã rápido.
- Eu **produzi** bastante no trabalho.

⁵⁹ Decidiu-se por deixar a representação de *So* e *Even So* como DC e PT, respectivamente, por uma questão de facilitar a compreensão para o leitor da pesquisa.

c) The farmer **planted** pumpkin seeds on his farm last year **DC**

- we **had** lots of pumpkins for Halloween
- his family **ate** lots of pumpkin pies.
- the fields on his farm **got** orange

c) O fazendeiro **plantou** sementes de abóboras em sua fazenda ano passado **DC**

- nós **tivemos** bastante abóboras para o Halloween.
- sua família **comeu** muitas tortas de abóbora.
- os campos em sua fazenda **ficaram** laranja.

d) The farmer **planted** pumpkin seeds on his farm last year **PT**

- the pumpkins **didn't** grow beautiful!
- he **couldn't** sell all of them.
- he **didn't** make much money.
- they **were** not grown 'till Halloween.

c) O fazendeiro **plantou** sementes de abóboras em sua fazenda ano passado **PT**

- as abóboras **não** ficaram bonitas.
- ele **não** conseguiu vender todas elas.
- ele **não** fez muito dinheiro.
- elas **não** cresceram até o Halloween.

e) It **snowed** last Christmas **DC**

- it **was** very cold.
- I **wore** my new jacket.
- we **could** make snow men outside.
- I **had** to shovel the front path.

e) Nevou Natal passado **DC**

- estava muito frio.
- eu **vesti** minha jaqueta nova.
- nós **pudemos** fazer bonecos de neve.
- eu **tive** que limpar a entrada da casa.

f) It **snowed** last
 Christmas **PT**

- it **wasn't** very cold.
- we **didn't** make snowmen outside.
- it **was** pretty warm indoors.
- the temperatures **didn't** fall too much.

f) **Nevou** Natal passado **PT**

- **não estava** muito frio.
- nós **não fizemos** bonecos de neve
lá fora.
- **estava** bem quente dentro de
casa.
- a temperatura **não caiu** tanto..

Como se pode perceber, a forma do tempo verbal *simple past* está sendo trabalhada o tempo todo, entretanto o enfoque do exercício não reside na forma somente, mas nos encadeamentos que podem ser formados a partir dos conectores normativos (do tipo DC) e transgressivos (do tipo PT), como exposto acima. Esse tipo de exercício faz com que os alunos se preocupem mais com o que vão dizer, e não em como vão dizer, o que caracterizaria a forma.

Na maioria das vezes há uma cobrança muito grande por parte dos professores em fazer com que os alunos produzam frases gramaticalmente corretas, em detrimento do conteúdo. Um enunciado, não tão perfeito em termos gramaticais, mas com conteúdo, garantiria maior satisfação para os alunos, porque os faria produzir um discurso.

Isso se comprova por situações reais em que os alunos aprendem a forma gramatical, conforme trazem algumas seções dos livros didáticos, conforme demonstrado no capítulo 2, e, eventualmente, têm a oportunidade de viajar para algum país onde a língua corrente é o inglês e, ao se depararem com esta, percebem que ela nem sempre respeita a forma gramatical que aprenderam em seus cursos. Um exemplo disso é o uso do tempo verbal *simple present*. A regra gramatical diz que para perguntas neste tempo verbal é necessário o uso de um 1.verbo auxiliar – *do* ou *does* – na frente do 2.sujeito, que é seguido pelo 3.verbo no infinitivo e, se houver, um complemento.

Exemplo: Do you like coffee?

1 2 3

Entretanto, na situação real de uso, é bem comum encontrarmos a variação para essa pergunta como se mostra a seguir, em que se percebe a ausência do verbo auxiliar – *do* - , sem por esta razão ter a pergunta perdido o seu sentido:

Exemplo: *You like coffee?*

2 3

Percebe-se que, em termos de sentido, não houve alteração alguma dada a ausência do verbo auxiliar; a perda só existe em nível gramatical, na diferença de modalidade de língua falada e escrita. Se fizermos um recorte da regra dada acima, perceberemos que ela tolhe a criatividade do aluno, pois limita-o a produzir apenas até onde a regra determina. Isso implicaria a falta de possibilidade de, ao trabalhar itens como tempos verbais, por exemplo, cercear a possibilidade de usar mais de um tempo verbal no mesmo enunciado. Além disso, qualquer pequena alteração na forma que a língua “real” manifestar, vai parecer estranha ao aluno e, ainda mais, poderá inibi-lo para continuar interagindo, uma vez que ele não está acostumado a encontrar, ou até mesmo a criar, novas organizações na forma. Isto porque ele não aprendeu que as formas linguísticas devem ser adequadas ao uso, apenas aprendeu as prescrições sobre ela.

Da mesma maneira, nada ocorre se, ao produzir um enunciado, o aluno não respeitar na sua totalidade, a proposta gramatical que deve estar em segundo plano em relação ao sentido do enunciado, e não sobrepor-se a ele. Essa é a proposta desta pesquisa: tirar a prescrição gramatical do centro do ensino.

Considerem-se outras sugestões, dentro dessa concepção argumentativa de linguagem:

Proposta de exercício 2

Quais os predicados que melhor completam os encadeamentos abaixo? Observe atentamente o início de cada enunciado, os conectores argumentativos (PT = *even so*) ou (DC = *so*) e as continuações que eles viabilizam para completar os enunciados e, então, relacione-as:

1. Jenny studied in the morning last year (C) . Her lessons only started after 9 o'clock.
2. Jenny didn't study in the morning last year (D) because her mother always needed her help.

3. Jenny studied in the morning last year (A) .
4. Jenny didn't study in the morning last year (B) . She used to be very happy because she could sleep long hours.

- a) ... **DC** she had to get up early
- b) ... **DC** she didn't have to get up early
- c) ... **PT** she didn't have to get up early
- d) ... **PT** she had to get up early

1. Jenny estudava de manhã no ano passado (C) . Suas aulas só começavam depois das 9 horas.
2. Jenny não estudava de manhã no ano passado (D) porque sua mãe sempre precisava de sua ajuda.
3. Jenny estudava de manhã no ano passado (A) .
4. Jenny não estudava de manhã no ano passado (B) . Ela costumava ficar bem feliz porque ela podia dormir por longas horas.

- a) ... DC ela tinha que acordar cedo.
- b) ... DC ela não tinha⁶⁰ que acordar cedo.
- c) ... PT ela não tinha que acordar cedo.
- d) ... PT ela tinha que acordar cedo.

Este exercício procura fazer com que o aprendiz apegue-se ao sentido dos predicados, para que possa uní-los a partir dos conectores. Cumpre pensar que o jogo de frases afirmativas e negativas apresenta-se como um quebra-cabeça para o aluno, fazendo do exercício um desafio de compreensão, o que pode ser um fator altamente motivacional. Esta proposta vem ao encontro do preceito de Tomlinson (2003), quando fala de desenvolvimento de material didático. O autor diz que um exercício necessita ter o que chama de “validade”, ou seja, o que o material ensina precisa ter validade, ser necessário. Considera-se que trabalhar com a compreensão de estruturas do tipo frases (como encadeamentos argumentativos, que são unidades semânticas básicas), muito mais do que preencher lacunas em um texto que muitas vezes não será compreendido, tem um alto grau de relevância, uma vez que esses encadeamentos expressam discursos possíveis.

⁶⁰ Precisava.

Proposta de exercício 3

Use sua imaginação e monte, a partir das figuras, predicados unidos pelos conectores argumentativos (DC=so) ou (PT=even so), para formar encadeamentos argumentativos.

a)



SO
EVEN SO



He **used** the computer a lot **SO** he **needed** to see

He **used** the computer a lot **EVEN SO** he **could** see

Ele **usou** bastante o computador **portanto** ele **precisava** ver.

Ele **usou** bastante o computador **mesmo assim** ele **pôde** ver muito bem.

b)



SO
EVEN SO



My family **lived** in the country **SO** we **planted** lots of vegetables.

My family **lived** in the country **EVEN SO** we **didn't plant** any crops.

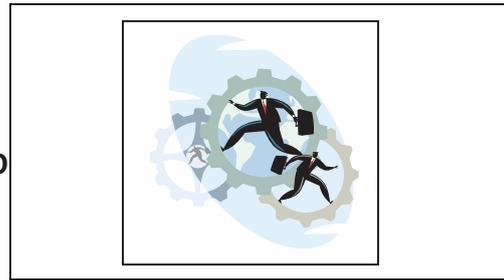
Minha família **vivia** no campo **portanto** nós **plantávamos** muitos vegetais.

Minha família **vivia** no campo **mesmo assim** nós **não plantávamos**.

c)



SO
EVEN SO



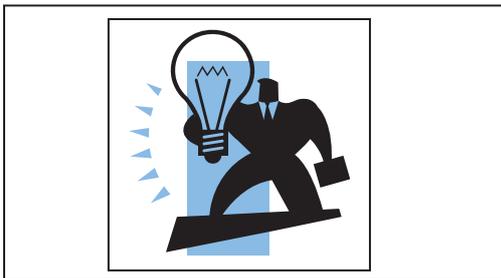
It **was** one thirty **SO** they **were** late to work.

It **was** one thirty **EVEN SO** they **weren't** late to work.

Era uma e meia **portanto** eles **estavam** atrasados para o trabalho.

Era uma e meia **mesmo assim** eles **não estavam** atrasados para o trabalho.

d)



SO
EVEN SO



The man **had** a great idea **SO** he **earned** a lot of money.

The man **had** a great idea **EVEN SO** he **didn't earn** a lot of money.

O homem **teve** uma ótima ideia **portanto** ele **ganhou** muito dinheiro.

O homem **teve** uma ótima ideia **mesmo assim** ele **não ganhou** muito dinheiro.

Este exercício procura estimular a capacidade do aluno para a leitura de textos não verbais, uma vez que é a partir das imagens que ele vai construir os predicados que serão unidos pelos conectores. Trata-se de uma tarefa que trabalha com o lúdico, uma vez que é a ele que figuras e imagens coloridas remetem. Após o desenvolvimento desta atividade pelos alunos, o professor pode fixar as imagens, previamente preparadas em tamanho maior e na mesma combinação que aparecem no papel, fixá-las no quadro e, então, escrever as respostas dos alunos no quadro. Isso estimula o interesse pelo que o outro fez, promovendo interação,

além de oportunizar ao aluno diferentes perspectivas da mesma imagem. O mesmo pode ser feito com a proposta de exercício 1. Os alunos gostam de saber o que o colega respondeu e, cada resposta que difere da sua, é uma possibilidade de enunciado a mais para o “roll” de possibilidades que vão se formando, para estarem à disposição do aluno no momento em que precise ativá-las.

Proposta de exercício 4

Escolha as continuações para constituir os encadeamentos argumentativos, a partir dos conectores (**DC=So**) e (**PT=even so**):

- (d) It **was** hot yesterday **SO**..... .
- (h) It **was** hot yesterday **EVEN SO**
- (c) I **ate** a lot yesterday **SO**..... .
- (e) I **ate** a lot yesterday **EVEN SO**
- (f) My cat **drank** all the milk **SO**..... .
- (b) My cat **drank** all the milk **EVEN SO**
- (g) My brother **broke** our neighbor’s window **SO**
- (a) My brother **broke** our neighbor’s window **EVEN SO**

- a) Our parents **didn’t punish** him.
- b) He **was** hungry some time later.
- c) I probably **put** on some weight.
- d) my friends and I **went** to the club.
- e) I **could** sleep well at night.
- f) there **was** nothing left for my dog.
- g) our parents **had** to pay for it.
- h) I **stayed** at home and **watched** a movie on TV.

- () **Estava** quente ontem **portanto**.....
- () **Estava** quente ontem **mesmo assim**

- () Eu **comi** bastante ontem **portanto**
- () Eu **comi** bastante ontem **mesmo assim**
- () Meu gato **bebeu** todo o leite **portanto**
- () Meu gato **bebeu** todo o leite **mesmo assim**
- () Meu irmão **quebrou** a janela do nosso vizinho **portanto**
- () Meu irmão **quebrou** a janela do nosso vizinho **mesmo assim**....
- a) nossos pais **não** o **puniram**.
- b) ele **estava** com fome algum tempo depois.
- c) eu provavelmente **ganhei** algum peso.
- d) meus amigos e eu **fomos** ao clube.
- e) eu **pude** dormir bem à noite.
- f) **não sobrou** para o meu cachorro.
- g) nossos pais **tiveram** que pagar por ela.
- h) eu **fiquei** em casa e **assisti** a um filma na televisão.

Uma variação para este exercício é, depois do seu desenvolvimento, solicitar aos alunos que desenvolvam outras continuações para constituir novos encadeamentos argumentativos. Isto poderia ocorrer em forma de competição (os alunos mais jovens apreciam competições, mas isso não quer dizer que os adultos não estejam abertos a elas, tudo depende da abordagem do professor ao propô-las). A equipe que elencar o maior número de enunciados argumentativos relevantes será a equipe vencedora.

Proposta de exercício 5

Primeiramente, considere as entidades linguísticas no quadro abaixo e relacione-as às figuras. Depois, decida qual o melhor conector (**DC=SO** ou **PT=EVEN SO**), para unir a imagem à argumentação que elas produzem, quando fizerem parte do encadeamento:

allowed dog – entered - washed the hands - didn't smoke - didn't allow animals -
smoked - didn't use a cell phone - didn't wash hands - rode a bike on the left -
have friends - used a cell phone - walked on the right – didn't enter



SO didn't smoke

(portanto não fumou)



EVEN SO smoked

(mesmo assim fumou)



SO washed hands

(portanto lavou as mãos)



EVEN SO didn't wash the hands

(mesmo assim não lavou as mãos)



R9-7

Sign image from the Manual of Traffic Signs - <http://www.taffsigns.net/>
The sign image copyright Richard C. Moeur. All rights reserved.

SO walked on the right. (portanto caminhou à direita)

SO rode a bike on the left. (portanto andou de bicicleta à esquerda)



SO had friends

(portanto tinha amigos)



SO didn't enter

(portanto não entrou)



EVEN SO entered

(mesmo assim entrou)



SO didn't use a cell phone

(portanto não usou o celular)



EVEN SO used a cell phone

(mesmo assim usou o celular)

ClipartOf.com/440356



SO didn't allow animals

(portanto não permitiu animais)



EVEN SO allowed the dog

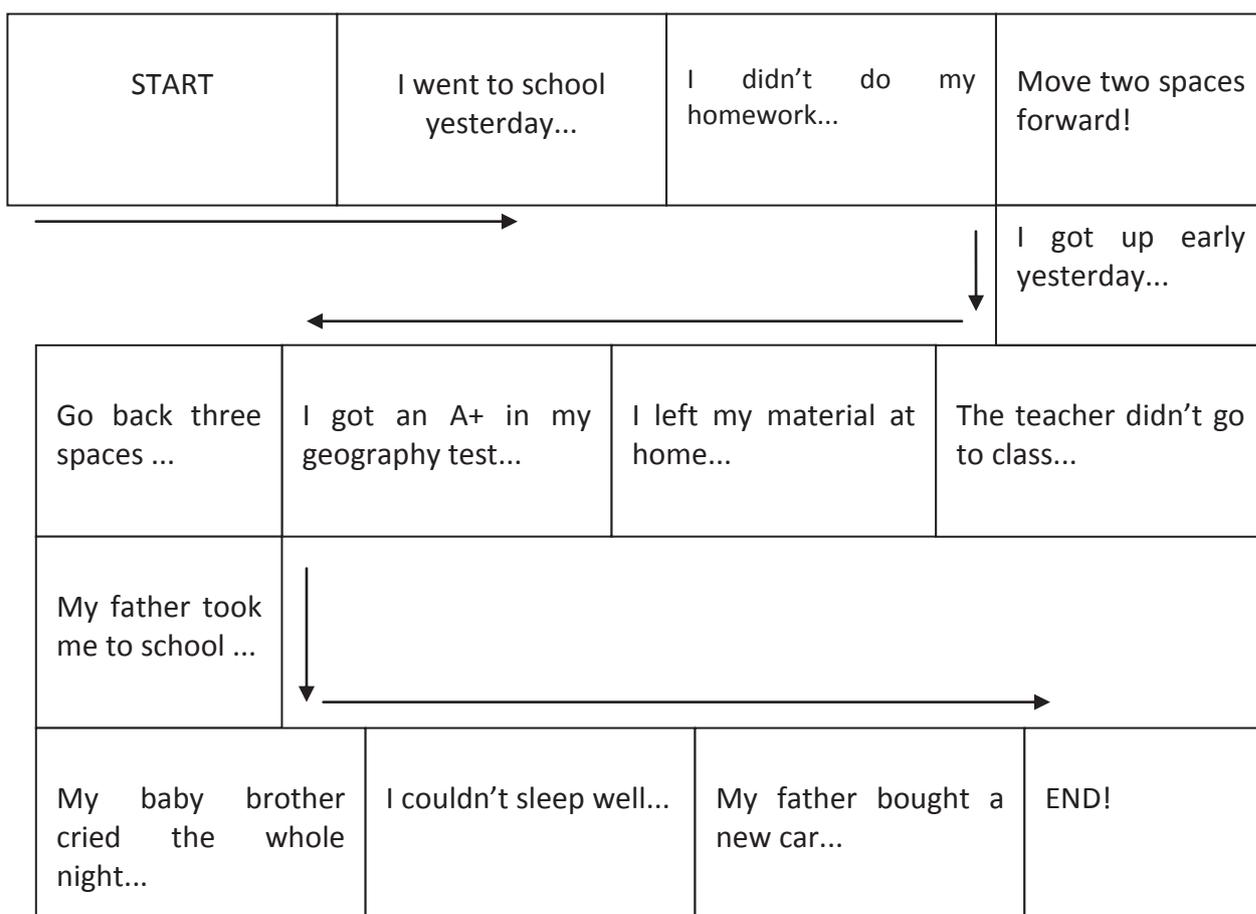
(mesmo assim permitiu animais)

Esta atividade segue a mesma linha de abordagem com imagens que foi apresentada na proposta de exercício 3. Entretanto, a imagem constitui o primeiro predicado, não sendo necessário o aluno escrevê-lo. Ele apenas deve, a partir da leitura que faz da imagem, identificar o segundo predicado que foi fornecido no quadro e ligar as duas partes selecionando adequadamente o conector.

A proposta de exercício 6 contém atividade que envolve movimento físico, o que contempla os aprendizes que, segundo Gardner (1993) em sua teoria sobre os diferentes estilos de aprendizagem, aprendem melhor sinestesticamente, ou seja, através do tato ou movimento físico.

Proposta de exercício 6

O professor deve preparar com antecedência, em folhas de sulfite de tamanho normal, o início de enunciados, ou seja, os primeiros predicados que constituirão os enunciados unidos por PT ou DC. Depois, ele disporá os papéis no chão, em sequência, formando um caminho a ser percorrido pelos alunos. Assim, por exemplo, teremos, disposto no chão:



Aconselha-se que esse percurso seja extenso, e, portanto, contenha vários enunciados que podem ser de temas variados, apenas respeitando a estrutura gramatical com a qual se estiver trabalhando, neste caso, o *simple past*.

Ainda, como complemento do material que o professor deve preparar antecipadamente, há a confecção de um dado⁶¹ de cartolina. Como o dado possui 6 lados, em cada um deles, o professor desenha os números e alterna escrevendo junto aos números *So* e

⁶¹ Anexo D.

Even So. Para deixar a atividade mais divertida, o professor pode reservar uma das faces do dado para escrever *Miss a Turn*, o que equivale a perder uma rodada.

Como procedimento, o professor separa a turma em duas equipes e elege um representante para cada uma delas. Os dois alunos iniciam jogando o dado e, conforme vão percorrendo o caminho, devem unir o predicado onde pararam ao conector expresso no dado e, então, dar o predicado que caracterizará o complemento do enunciado. O professor pode escrever todos os enunciados produzidos no quadro para uma melhor visualização dos alunos.

É importante que mais de uma rodada seja concedida às equipes, para que o maior número de alunos possa participar da atividade. Os critérios para que uma das equipes possa ser julgada vencedora podem ser dois: 1. a equipe com o maior número de participantes que concluíram o percurso primeiro ou; 2. a equipe com o maior número de enunciados. Uma variação para esta atividade seria trazê-la impressa como se fosse um jogo de tabuleiro, mas acredita-se que, como descrita acima, a atividade desperta maior interesse e motivação nos alunos, bem como a interação da classe como um todo.

As atividades propostas, as quais foram desenvolvidas a partir da concepção argumentativa de linguagem, da ADL/TBS, uma vez que focam suas práticas nos encadeamentos argumentativos construídos pela união de dois predicados por um conector normativo DC, nesse caso *so* e PT, nesse caso *even so*, procuram fazer das possíveis práticas do tempo verbal pretérito simples, em inglês *simple past*, práticas mais produtivas de língua.

As formas afirmativa e negativa são trabalhadas concomitantemente, diferentemente de como é trabalhado no livro didático, que apresenta cada forma separadamente. Da mesma maneira, houve a preocupação em elaborar atividades que estimulassem no aluno a habilidade de criação de enunciados inteiros, ao invés de deixar lacunas a serem completadas com a forma correta do verbo no pretérito simples, caracterizando um tipo de prática prescritiva, já que aceita apenas uma possibilidade. Isto foi possível com a utilização das figuras que representam cada um dos predicados que os conectores unem.

Como as atividades não foram aplicadas com aprendizes, as respostas são previsões do que se espera que os alunos respondam. Nesse sentido, é possível que, ao desenvolvê-las, os aprendizes cometam algum equívoco pertinente à forma do pretérito no inglês, na elaboração dos enunciados. Entretanto, não deve ser dada muita atenção a esses equívocos, porque o aprendiz esteve concentrado em algo maior que a forma gramatical, a saber, o enunciado como meio de interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de material didático é um trabalho difícil e moroso, mas que, segundo Tomlinson (2003), se desenvolvida de maneira sistemática, rigorosa e seguindo fontes e princípios confiáveis, pode não apenas auxiliar o pesquisador a aprender muito no que concerne aos materiais, mas também auxiliá-lo a aprender mais sobre ensino – aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo geral contribuir para um ensino de línguas mais preocupado com as funções sociais que a língua desempenha do que com os aspectos concernentes à sua estrutura formal.

Nesse contexto é que se buscou, num primeiro momento, recorrer ao tratamento dado a estas questões na fonte e alicerce da maioria dos profissionais desta área na contemporaneidade: o livro didático.

Para que esta análise pudesse acontecer, então, de maneira coerente e responsável, fez-se necessário recorrer a autores renomados na área de pesquisa em material didático, como é o caso de Richards (2005), Tomlinson (2003), Hardwood (2010) e Ellis (2010). Outros autores, como Halliday, McIntosh e Strevens (1974) emprestaram seu conhecimento sobre os tipos de aprendizagem, bem como Ellis (1985 e 1997), além de McKay (1999), Nunan (1989) e Harmer (2001) no que concerne a alguns aspectos sobre o ensino - aprendizagem de uma língua estrangeira.

O que se buscava não era reduzir a importância, através de uma análise irresponsável, o fruto do trabalho sério de muitos que pesquisam e se dedicam à confecção de materiais didáticos, na maioria das vezes com o respaldo das mais antigas e renomadas universidades e editoras, como é o caso da Oxford, Cambridge, Longman, Mcmillan, entre outras. Afinal, não se tratava de analisar livros do tipo apostilas nacionais que são usados por franquias, mas sim livros usados internacionalmente, cujo alcance torna-se difícil precisar, uma vez que, ao mesmo tempo em que são utilizados pelo aluno brasileiro, também o são pelo japonês e pelo peruano, além de tantos outros.

Ao contrário, buscava-se identificar o caráter prescritivo – proscritivo, descritivo ou produtivo das atividades nos materiais analisados, somente no que respeita à apresentação da estrutura gramatical *simple past* e aos exercícios que a antecedem ou a seguem.

A conclusão a que se chegou foi que realmente os quatro volumes analisados apresentam caráter prescritivo tanto na apresentação da regra quanto em seus exercícios, e, a

hipótese feita neste trabalho, foi confirmada. O volume II de cada uma das duas séries apresenta a mesma abordagem do volume I nos mesmos quesitos, ou seja, não apresentando variação na forma com que apresenta a estrutura gramatical ou a prática que a segue e, portanto, não apresentando avanço linguístico aparente para o aprendiz.

De acordo com Richards (2005), o aprendizado de uma segunda língua é facilitado quando os alunos são engajados em interações e comunicação com significado. Para o mesmo autor (2005):

Os exercícios e tarefas de uma sala de aula efetiva proporcionam oportunidades aos alunos de *negociar significados, expandir seus recursos linguísticos, perceber* como a língua é usada e participar de interação intrapessoal com significado (...) e a comunicação com significado resulta da habilidade do aluno de processar *conteúdo* que seja *relevante*, com *propósito, interessante e engajadora*.

Com base nesta afirmação, pensou-se em desenvolver algumas atividades que pudessem mudar um pouco o cenário encontrado nos livros didáticos analisados. Para que isso fosse possível, houve a necessidade de se recorrer a uma teoria linguística que pudesse dar conta do embasamento teórico destas atividades, a ADL/TBS.

A partir dos conceitos de argumentação linguística, encadeamento argumentativo, aspectos argumentativos e conectores argumentativos (PT) e (DC), se viu a oportunidade de aplicá-los no ensino de língua inglesa, mais precisamente ao se trabalhar estruturas gramaticais como o *Simple Past*, por exemplo, com o intuito de tornar esse ensino mais produtivo. Como estes conectores unem os dois predicados - interdependentes na construção do sentido, e que, se estimulado seu uso na construção de enunciados, passam a configurar uma listagem de possibilidades virtualmente disponíveis para acesso no momento da produção da linguagem; eles podem ter a força de proporcionar aos aprendizes maiores possibilidades argumentativas na construção de enunciados variados a partir de um único predicado. Isto, acredita-se, é o que pode garantir melhores condições aos aprendizes de participarem de interações pela linguagem, seja ela escrita ou oral, uma vez que o aluno tira o foco do conhecimento sobre a língua e passa a perceber a língua como um meio pelo qual ele pode expressar o que sente, obter benefícios, oferecer benefícios, enfim, interagir em uma sociedade na qual ele é um ser de fala. Os conteúdos gramaticais continuam sendo trabalhados, intensivamente, mas de uma maneira, diga-se, indireta.

De acordo com Richards, acima citado, o aprendizado de língua é um processo gradual que envolve *uso criativo da língua*. É isso que se pretende alcançar com o uso concomitante do livro didático e das sugestões de atividades aqui apresentadas. Cumpre repetir que não há

intenção de substituir a metodologia do livro, mas de oportunizar a adequação destas atividades aos conteúdos programáticos, tratados no material didático. Além disso, conforme Halliday et al. (1974), o professor deve usar sua experiência e criatividade para reduzir um pouco a importância da ideia de objetivar aprovação de seus alunos nos testes, fazendo uso de sua experiência e capacidade criativa de mudar, adaptar ou reorganizar os conteúdos do material que usa, para melhor atender às necessidades de seus alunos.

Apesar de as atividades não terem sido aplicadas, espera-se que elas sejam de real valia no contexto de ensino de segunda língua, além de outras que o leitor desta pesquisa possa vir a desenvolver e a divulgar a partir de suas próprias pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSCOMBRE, Jean-Claude ; DUCROT, Oswald. *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga, 1983.

BARBISAN, Leci B.; RÖRIG, Cristina. A compreensão e a interpretação do discurso. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo, v.5, n.1, p. 32- 47, 2009.

_____; GRAEFF, Telisa; et al. Perspectivas discursivo-enunciativas de abordagem do texto. In: BENTES, Anna C.; LEITE, Marli Q. (Orgs.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. Paulo: Cortez, 2010. p. 171 – 224.

BECKERT, Paulo; GESSINGER, Humberto. Sagração da palavra. In: XIV JORNADA NACIONAL DE LITERATURA, 2011. Passo Fundo, Caderno de programação.

CAREL, Marion. O que é argumentar. *Desenredo - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v.1, n.2, p.77–84, jul./dez. 2005a.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 2005.

_____; _____. Atualização da polifonia. *Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v.6, n.1, p.9 – 21, jan./jun. 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

DUCROT, Oswald. *Polifonia y argumentación*. Cali: Universidad Del Valle, 1990.

_____. Os Internalizadores. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.37, n.03, p.7-26, set., 2002.

_____. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20–25, jan./mar. 2009.

ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford, 1985.

_____. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. *Minidicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FLORES, Valdir do N; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 63-71.

FUNDAÇÃO MAURÍCIO SIROTSKY SOBRINHO. *Relatório de atividades RBS*, 2003. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/rbscom/pdf/balanco_social_2003.pdf>. Acesso em 14 dez. 2011.

GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1993.

GRAEFF, Telisa F. Produção de humor: um descompasso na constituição do bloco semântico. *Desenredo*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.3, n.2, p.193 – 201, jul./dez. 2007.

HALLIDAY, M. A . K. et al. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

HARDWOOD, Nigel. Issues in Materials development and Design. In: HARDWOOD, Nigel. *English language teaching materials: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HARMER, Jeremy. *The practice of english language teaching*. England: Longman, 2001.

HUTCHINSON, Tom. *American hotline starter*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

_____. *Hotline elementary*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

McKAY, Heather; TOM, Abigail. *Teaching adult second language learners*. Cambridge, 1999.

NUNAN, David. *Understand language classrooms: a guide for teacher-initiated action*. Cambridge: Prentice Hall International, 1989.

RICHARDS, Jack C. *Materials development and research*. San Antonio: TESOL Convention, 2005.

SOARS, Liz; SOARS, John. *American headway*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

_____. *New headway english course pre-intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TIRASBECK. República. Quadrinhos: *Diário Catarinense*. 15 mar., 2010, p. 6.

TOMLINSON, Brian. *Developing materials for language teaching*. London: Continuum, 2003.

ANEXO A

CAMPANHA RBS O AMOR É A MELHOR HERANÇA



Até eu, a Bruxa-Má, estou nesta boa campanha contra a violência em crianças.



A gente esquece que negligência com criança também é mau trato. Não matricular uma criança na escola é violentar o futuro. Não garantir higiene básica é violentar o futuro. Não orientar a respeito da vida é violentar o futuro. Nós, os adultos, não podemos negligenciar os cuidados do dia-a-dia. Elas, as crianças, merecem todo nosso amor e cuidado. www.clicrbs.com.br/cuidedascricancas. Disque Denúncia 0800 990 500.



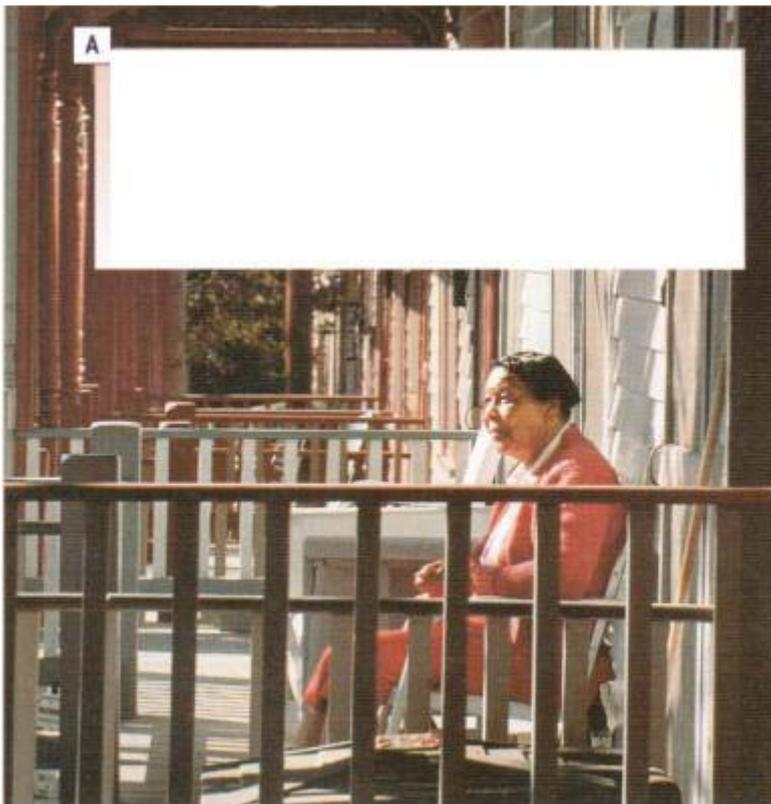
ANEXO B

IMAGEM AMERICAN HEADWAY I (Exercício 2, pág. 81)



ANEXO C

IMAGENS DE MATTIE SMITH (Exercício 1.A, pág. 85)



ANEXO D

