

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação

Mestrado em Letras

Daiane Zamoner

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE
LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PERSPECTIVA
DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA**

Passo Fundo

2012

Daiane Zamoner

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE
LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PERSPECTIVA
DA SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof.(a). Dr. Telisa Furlanetto Graeff.

Passo Fundo

2012

Dedico este trabalho a minha família pelo apoio e por acreditarem na realização de mais esse sonho.

A Deus, pela proteção, motivação e amparo.

À minha família pelo apoio e incentivo.

À professora Telisa Furlaneto Graeff meu reconhecimento, admiração e gratidão, por ter me apresentado a Teria da Argumentação na Língua, a qual mudou minha forma de ver a linguagem e a sua competente, dedicada e paciente orientação: seu apoio foi decisivo para a conquista de mais esta etapa em minha vida.

O leão e o rato

Saiu da toca aturdido
Daninho pequeno rato,
E foi cair insensato
Entre as garras de um leão.

Eis o monarca das feras
Lhe concedeu liberdade,
Ou por ter dele piedade,
Ou por não ter fome então.

Mas essa beneficência
Foi bem paga, e quem diria
Que o rei das feras teria
De um vil rato precisão!
Pois que uma vez indo entrando
Por uma selva frondosa,
Caiu em rede enganosa
Sem conhecer a traição.

Rugidos, esforços, tudo
Balda sem poder fugir-lhe;
Mas vem o rato acudir-lhe
E entra a roer-lhe a prisão.
Rompe com seus finos dentes
Primeira e segunda malha;
E tanto depois trabalha,
Que as mais também rotas são.

O seu benfeitor liberta,
Uma dívida pagando,
E assim à gente ensinando
De se grata à obrigação.
Também mostra aos insofridos,
Que o trabalho com paciência
Faz mais que a força, a imprudência
Dos que em fúria sempre estão

La Fontaine

RESUMO

O presente trabalho destina-se a investigar atividades de compreensão de leitura em livros didáticos de inglês como língua estrangeira sob a perspectiva da semântica argumentativa, e tem, como objetivo, explicitar as argumentações presentes nos textos que compõem o *corpus* deste trabalho e verificar se as questões de compreensão de leitura tratam dessas argumentações, isto é, se têm o objetivo de verificar o desempenho dos alunos em perceber essas argumentações. A abordagem comunicativa é o foco central do ensino-aprendizagem de línguas, visto que se espera do aluno que ele seja capaz de comunicar-se no idioma proposto. Em vista disso, é comum encontrar-se um número reduzido de atividades para o desenvolvimento de habilidades linguísticas de leitura e escrita de textos em livros didáticos. Esse quadro justifica o estudo de textos e respectivas atividades de leitura presentes nesses livros, a saber, se os textos são pretextos para: 1) o ensino de vocabulário – como dicionário, com valor literal, informacional, e não argumentativo; 2) o ensino de estruturas e suas qualificações; 3) o ensino de habilidades de produção oral. A teoria linguística que orientou a pesquisa é a ADL, em sua forma mais recente, Teoria dos Blocos Semânticos. Sob o amparo dessa teoria, a metodologia constou em analisar os textos presentes em duas unidades, em dois livros didáticos de inglês para alunos estrangeiros. A partir da seleção dos livros e unidades, analisou-se a argumentação interna (AI) e a argumentação externa (AE) dos títulos e textos de cada unidade, a fim de saber se os textos das unidades exploram as argumentações dos títulos ou não, e se há relação entre essas argumentações e as atividades de leitura propostas. Os resultados da pesquisa demonstram que o encadeamento argumentativo evocado pelo título da unidade nem sempre assume o mesmo aspecto do bloco expresso pelo texto; os questionários analisados não permitiram aos alunos perceber a argumentação central do texto; os textos aparecem, na maioria das vezes, desvinculados da atividade de produção textual; as atividades conduzem a uma leitura fragmentada e com favorecimento para o uso comunicativo oral da língua. Por fim, os dados parecem permitir afirmar que a análise de textos, sob a perspectiva da semântica argumentativa, contribui não apenas para uma aprendizagem da língua, mas também permite perceber e pensar o texto como encadeamentos argumentativos de blocos semânticos. A análise dos textos selecionados a partir da ADL/TBS evidenciou a contribuição que essa teoria pode oferecer aos professores e pesquisadores que assumem uma concepção argumentativa de linguagem, percebendo o texto como uma unidade argumentativa carregada de sentidos.

Palavras-chave: Leitura em língua estrangeira. Livros didáticos. Semântica argumentativa. Teoria da argumentação na língua. Teoria dos Blocos Semânticos

ABSTRACT

The present work aims to investigate activities of reading comprehension in textbooks of English as a foreign language from the perspective of argumentative semantics, and aims to make explicit the arguments present in the texts that comprise the corpus of this work, and verify if the reading comprehension questions deal with those argumentations, that is, if it has the aim to verify the students performance in noticing these arguments. The communicative approach is the central focus on teaching foreign languages, since it is expected from students that they will be able to communicate in that language. The amount of reading and writing exercises are considerably reduced on textbooks, that is due to the fact that the study of texts and respective reading activities presented on those books are pretext to: 1) the teaching of vocabulary – as dictionary, with literal value, informational, and not argumentative; 2) the teaching of structures and its qualifications; 3) the teaching of oral skills. The linguistic theory that oriented this research is the Theory of Argumentation Within Language (ADL), in its actual form, Theory of Semantic Blocks (TBS). Under the perspective of this theory, the methodology consisted in analyze the texts presented in two units, in two textbooks of English as a Foreign Language. After the selection of books and units, it was analyzed the internal argumentation and the external argumentation of the titles and texts of each unit, to observe if the texts of the units explore the titles argumentations or not, and if there is a relation between these argumentations and the reading activities proposed. As a result, it was noticed that the argumentative chain evoked from the title of the unit not always assumed the same aspect of the block expressed by the text; the texts appeared, most of the time, disconnected from the textual production activity, the activities conducted to a fragmented reading and with the fostering to the use of language to communicative goals. Concluding, data seem to allow state that the analyses of texts, under the perspective of argumentative semantics, contribute not only to a language learning, but also allows students to perceive and think certain texts as argumentative chains of semantic blocks. The selected texts analysis from ADL/TBS showed the contribution that this theory can offer to professors and researchers that assume an argumentative language conception, noticing the text as an argumentative unit carried out of meanings.

Keywords: Foreign language reading. Textbooks. Argumentative semantics. Theory of argumentation within language. Theory of semantic blocks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 Teoria da argumentação na língua: fundamentos e fases.....	15
1.1 Fundamentos: conceito de língua e fala, signo e valor	15
1.2 ADL – Teoria da Argumentação na Língua: fases	18
1.2.1 Modelo <i>Standard</i> da ADL	18
1.2.2 Modelo <i>Standard</i> Ampliado da ADL	21
1.2.3 Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)	24
2 LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	30
2.1 As quatro habilidades comunicativas	30
2.2 O ensino da leitura em língua estrangeira	32
2.3 Leitura sob a perspectiva da semântica argumentativa	35
3 METODOLOGIA	37
3.1 Seleção do <i>Corpus</i>	37
3.2 Procedimentos	38
4 ANÁLISES E COMENTÁRIOS	40
4.1 Análises e Comentários da Unidade Intitulada “City”	40
4.1.1 Análise Argumentativa do Título da Unidade e dos textos	40
4.1.1.1 Atividade de Leitura 1 – “Where in the world”	43
4.1.1.2 Atividade de Leitura 2 – “Times Square”	46
4.1.2 Análise dos Questionários de Leitura	47
4.1.2.1 Análise do Questionário de Leitura da Atividade “Where in the world”	47
4.1.2.2 Análise do Questionário de Leitura da Atividade “Times Square”	51
4.2 Análise e Comentários da Unidade Intitulada “Living Together”	56
4.2.1 Análise Argumentativa do Título da Unidade e dos textos	57
4.2.1.1 Atividade de Leitura 1 – “Shipwrecked”	59
4.2.1.2 Atividade de Leitura 2 – “The Bluffer’s Guide to Men and Women”	60
4.2.2 Análise dos Questionários de Leitura	67
4.2.2.1 Análise do Questionário de Leitura da Atividade “Shipwrecked”	68

4.2.2.2	Análise do Questionário de Leitura da Atividade “The Bluffer’s Guide to Men and Women”	69
4.3	Resultado das análises e proposta de atividade de leitura com base numa concepção argumentativa da língua	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	81
	ANEXOS	85
	ANEXO A	85
	ANEXO B	100

INTRODUÇÃO

Enquanto professora e pesquisadora, sempre questiono minha prática pedagógica e com isso procuro respostas para as indagações a respeito de meu trabalho. Trabalhei três anos como orientadora pedagógica de escola de idiomas. Nesse período, preparava aulas juntamente com os professores da rede privada, além de observar suas práticas. A reflexão sobre atividades relacionadas a textos de livros didáticos permitiu notar que a maioria deles não conduzia os alunos a pensar o texto como provedor de informação e conhecimento, pois esses eram utilizados como simples pretexto para trabalhar o vocabulário ou assuntos gramaticais. Com base nessa experiência, este estudo propõe, como objetivo geral, analisar textos e respectivas questões de compreensão de leitura em livros didáticos de inglês como língua estrangeira, na perspectiva da semântica argumentativa. Nessa direção, como objetivos específicos, pretende-se explicitar as argumentações presentes nos textos que compõem o *corpus* deste trabalho e verificar se as questões de compreensão de leitura tratam dessas argumentações, isto é, se têm o objetivo de verificar o desempenho dos alunos em perceber essas argumentações. Ler, nesse sentido, significaria perceber as argumentações construídas no discurso.

É importante esclarecer o uso que se faz aqui de argumentação Ducrot (2009, p.20) conceitua argumentação retórica como “atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa”. Mostra que ela não possui ligação direta com a argumentação linguística, em que dois segmentos A e C não teriam sentido algum, se tomados isoladamente, ou seja, é na interdependência entre dois predicados unidos por DC (abreviatura de *donc*; em português, portanto) e PT (abreviatura de *pourtant*; em português, mesmo assim). O conceito de argumentação da Teoria da Argumentação na Língua (a partir de agora ADL, iniciais do termo em francês *Argumentacion dans la Langue*), é diferente do conceito argumentação na Retórica Clássica.

Desde o início (1983) até a forma atual, a ideia fundamental da ADL, que se mantém na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), é a de que o sentido de uma entidade linguística está constituído por certos discursos que essa entidade evoca. Esses discursos, denominados *encadeamentos argumentativos* (CAREL; DUCROT, 2005, p. 29), serão unidades semânticas básicas.

Para exemplificar, a noção de encadeamento e de interdependência semântica, tem-se *faz sol portanto vamos à praia*, em que o sol expresso nesse encadeamento é suscetível de dar

um passeio, e igualmente é possível o encadeamento faz *sol portanto ficaremos em casa*, em que o sol expresso refere-se a um calor muito intenso que requer que se fique em casa. Com base nesse conceito de argumentação lingüística e de encadeamento argumentativo, pretende-se verificar, como se mencionou antes, as argumentações presentes em textos de livros didáticos.

É importante, ainda, mencionar alguns entendimentos do que seja texto. Alguns autores definem o texto como produto acabado, no entanto outros tratam o texto enquanto processo. Weinrich (1971, apud BENTES, 2011, p. 253) “ressalta que os textos podem ser definidos a partir de aspectos diversos: a) a sequência coerente e consistente de signos lingüísticos; b) a delimitação por interrupções; c) o *status* do texto como maior unidade lingüística”, porém o texto não deixa de ser um complexo de proposições semânticas a ser analisado. Em contrapartida, Koch (1997 apud BENTES, 2011, p. 254) procura compreender o texto em seu processo de “planejamento”, “verbalização” e “construção”; ou seja, a produção textual é uma atividade verbal, na qual há a ação de praticar atos de fala; é consciente, pois o sujeito sabe o que está fazendo e para qual razões ou finalidade o faz; além disso, é interacional, pois sempre haverá interlocutores, que serão ou produtores ou receptores dessa atividade.

Para Ducrot (1990), todo discurso é constituído por um conjunto de enunciados que, por sua vez, são constituídos por realizações de frases que constituem textos. Todo enunciado, numa concepção argumentativa de sentido, apresenta aspectos subjetivos e intersubjetivos. É nessas indicações que está presente o sentido de todo e qualquer enunciado: as subjetivas remetem à atitude do locutor frente à realidade e as indicações intersubjetivas as relações entre o locutor e as pessoas a quem se dirige; ou seja, a subjetividade e intersubjetividade constituem o valor argumentativo dos enunciados que reside na relação que estes poderão desempenhar em um discurso; dessa maneira, uma única palavra permite ou impossibilita algumas continuações, sendo nas possibilidades ou impossibilidades de continuações discursivas que está o valor argumentativo do discurso.

Feita essa delimitação do conceito de argumentação e de texto, passa-se a refletir sobre a necessidade de avaliar textos e atividades a eles relacionados em livros didáticos. É que apesar das inúmeras críticas feitas ao ensino apoiado em livros didáticos, cresce o uso desses na sala de aula de língua estrangeira a ponto de tornar-se, muitas vezes, o único material à disposição de professores e alunos. Os motivos para tal situação são familiares, pois são poucos os professores que desconhecem a dificuldade de preparar muitas aulas em pouco tempo, servindo o livro didático, nesse caso, como apoio pedagógico. Faz tempo que o livro

didático assumiu esse papel de destaque nas aulas de Língua Estrangeira (LE). Antes, era o professor quem intermediava o livro didático e o aluno; “hoje, é o material didático que passa a ditar as regras de como serão conduzidos os conteúdos” (CORACINI, 1995, p. 28). Diante dessa realidade, faz-se necessário que o professor de LE redimensione sua prática dentro da sala de aula, refletindo sobre o seu papel de mediador das relações interpessoais e sobre a necessidade de assumir uma nova dinâmica capaz de formar sujeitos ativos, participativos e principalmente reflexivos, de forma a redefinir seu espaço em relação ao outro, para que possa contextualizar, assim, o seu próprio espaço (MOITA LOPES, 1996).

A maioria dos materiais didáticos para o ensino de Inglês como língua estrangeira são provenientes de outros países. Além disso, nem sempre é o professor quem escolhe o material didático que irá usar com seus alunos, isso porque, muitas vezes, ele trabalha em instituições de ensino particulares que possuem metodologias e materiais já estabelecidos.

Mesmo ao se verificar a aplicação da abordagem metodológica comunicativa nos livros-texto principalmente e, nos livros de exercícios, em menor intensidade, percebe-se que, na maioria das vezes, os materiais não se afinam metodologicamente com a orientação comunicativa do livro do professor e com os princípios de ensino subjacentes. Isso se torna muito perceptível quando as questões de interpretação de textos dão lugar a atividades puramente de conteúdos gramaticais, sem que haja uma preocupação com o sentido dos textos, ou seja, o sentido fica à margem, levando à falta de validade da tarefa de compreensão de leitura.

No caso dos cursos livres, tem-se um problema que ultrapassa a preocupação com o desenvolvimento linguístico, pois se trata de um curso de abordagem comunicativa. Segundo Murcia (2001), a abordagem comunicativa caracteriza-se pela seleção de conteúdos para a prática real de uso da língua; além disso, as atividades que integram o processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira deve promover a interação entre aluno/professor e vice-versa, e com o material utilizado. Atualmente, a abordagem comunicativa é o foco central do ensino-aprendizagem de línguas. Essa afirmação pode ser feita pelo fato de se observar que, em cursos livres de idiomas, o objetivo principal é que o aluno aprenda a comunicar-se no idioma proposto. Em vista disso, verifica-se um baixo desenvolvimento em habilidades linguísticas de leitura e escrita de textos.

Esse quadro justifica o estudo de textos e respectivas atividades de leitura em livros didáticos com foco comunicativo, para a formação de alunos de língua inglesa como LE. Pelo fato de a leitura ter sido menosprezada dentro e fora da escola desde que se tem notícia da

mesma, em benefício da ênfase nos estudos da gramática e do vocabulário, há espaço para discussões acerca de sua propriedade. A leitura em sala de aula é geralmente definida como pretexto, punição e exclusão. Os textos são utilizados como pretexto para o ensino de estruturas linguísticas e sintáticas; no caso de a leitura ser muito longa, ela é vista, pelos alunos como difícil e cansativa, dá a ideia de punição e, por último, o fato de a leitura ter sido excludente de determinadas classes sociais que não pertenciam ao mundo dos letrados e que, por conseguinte, não eram alfabetizados evidenciando uma categorização como geradora de exclusão.

Entretanto, ao se propor um estudo sobre o sentido argumentativo de textos em termos de desenvolvimento de habilidades linguísticas e de formação de alunos de inglês como LE, deve-se considerar que os textos estabelecem um compromisso formal, social e político entre professor, aluno e aprendizagem, e que tal compromisso só tem sentido se favorecer à aprendizagem. Deve-se considerar que a qualidade só é atingida se a leitura fizer parte do processo. Isso evidencia a virtude metodológica central da leitura dos textos que é, às vezes, saber desconstruir com o objetivo de atingir uma melhor reconstrução. Desse modo, a interpretação, o sentido, as inconsistências colaboram para uma reconstrução mais sólida.

Como se mostrou, diversas são as razões que justificam a escolha da prática da leitura nos livros didáticos em língua estrangeira (LE). Em síntese, é uma das exigências da sociedade que o aluno tenha posicionamento crítico. A escola, contudo, em vista das inúmeras exigências existentes dentro e fora dela atua no sentido de que o aluno seja capaz de responder a testes de vocabulário e gramática.

O presente estudo, em vista disso, propõe analisar criticamente os exercícios de leitura presentes em livros didáticos, a saber, se os textos são pretextos para: 1) o ensino de vocabulário – como dicionário, com valor literal, informacional, e não argumentativo; 2) o ensino de estruturas e suas qualificações; 3) o ensino de habilidades de produção oral.

Além disso, analisar-se-á qual é a argumentação interna (AI) e a argumentação externa (AE) do título de cada unidade selecionada. Essas argumentações serão cotejadas com a argumentação dos trechos selecionados em cada texto presente nessas unidades, a fim de saber se os textos das unidades exploram as argumentações dos títulos ou não. Por último, com base na (ADL) Teoria da Argumentação na Língua e na (TBS) Teoria dos Blocos Semânticos, será verificada a possibilidade de proposição de questões que conduzam à leitura argumentativa do texto. Acredita-se que a análise de textos, sob a perspectiva da argumentação linguística, possa

contribuir não apenas para uma aprendizagem da língua, mas também para perceber o papel da língua/linguagem como sistema carregado de sentidos discursivos.

Para mostrar a base teórica e o modo de tratamento dos dados e os resultados obtidos, optou-se pela divisão da dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos da ADL bem como suas fases, detalhando a fase atual. No segundo capítulo, tratar-se-á de leitura em língua estrangeira, no terceiro será apresentada a metodologia: seleção do *corpus* e os procedimentos. No quarto capítulo, serão apresentadas as análises dos títulos, textos e questionários de cada unidade. Em seguida, serão propostas algumas modificações dos questionários dos livros didáticos com base numa concepção argumentativa de língua. Seguem-se, então, as considerações finais, os anexos e as referências bibliográficas.

1 TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: FUNDAMENTOS E FASES

Nesta seção serão apresentados os fundamentos teóricos que subsidiam a presente pesquisa. Entre eles, o conceito de língua e enunciação; de signo lingüístico e valor, tanto para o CLG, para Benveniste e como para Ducrot. Na subseção 1.2 serão apresentadas as fases da Teoria da Argumentação na Língua (ADL), e por último a Teoria dos Blocos Semânticos desenvolvida por Oswald Ducrot e Marion Carel.

1.1 Fundamentos: conceito de língua e enunciação; de signo lingüístico e valor

O Curso de Linguística Geral (CLG) é uma obra póstuma de Ferdinand de Saussure, que foi organizada por seus alunos Charles Bally e Albert Sechehaye em 1915, inaugurando uma fase estruturalista dos estudos da linguagem. Bally, além de ter sido um dos editores do CLG, foi também um dos pioneiros no campo do estudo da enunciação, que mais tarde seria desenvolvido com os estudos de Émile Benveniste publicados no livro *Problemas de Lingüística Geral* (1966); ambas as teorias são necessárias para fundamentar os estudos realizados hoje por Oswald Ducrot e Marion Carel em relação à ADL.

Bally e Sechehaye, no CLG, admitem a ausência de uma linguística da fala. No CLG¹ (SAUSSURE, 2006, p. 81), o signo lingüístico é dito arbitrário, visto que se entende por signo o total resultante da associação de um significante com um significado. O conceito de língua para o CLG não se confunde com a linguagem, a qual é o uso de todas as manifestações de comunicação humana, ao contrário é um todo por si e um princípio de classificação. Língua no CLG (2006, p. 17) “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” Embora Saussure não tenha tratado da fala, mas da língua, para ele, a frase está para a língua, assim como o enunciado está para a fala. Para o CLG (2006), a enunciação é o *sujeito falante*.

¹ Por se tratar de uma obra póstuma do autor Ferdinand de Saussure, tratar-se-á CLG a obra desenvolvida por Bally e Sechehaye e não aos manuscritos do autor.

Signo, para Benveniste (2005), é definido pela comunidade de fala, pelo uso da língua; logo, com o signo tem-se o significado e, em relação paradigmática de substituição, a língua. O conceito de signo para Benveniste (2005, p. 53) é o mesmo presente na vertente saussuriana, em que o signo é constituído pelo “total resultante da associação” de um significante e um significado.

Em *A natureza do signo linguístico* (1966), Benveniste faz referência a Saussure, ao comparar a língua a uma folha de papel, na qual o som e o pensamento seriam faces opostas; dessa forma, ao rasgar uma folha ao meio seria impossível separar o significante (som) do significado (pensamento). A língua, para Benveniste, constitui-se de um sistema a que todos os falantes de uma comunidade estão expostos; por esta afirmação se explicita o conceito de uma língua como objeto de estudo de um grupo de pessoas que dela tomam posse para produzir enunciados. Desse modo, para Benveniste língua e fala não se opõem. Em *aparelho formal da enunciação*, Émile Benveniste propõe que língua e fala são interdependentes. Benveniste (2006) afirma que é pelo ato individual de uso da língua, que um locutor se apropria do sistema da língua para referir-se ao um alocutário, que através de um ato enunciativo também se apropria desse sistema da língua e suscita uma outra enunciação de retorno; assim “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” (BENVENISTE, 2006, p. 82)

Ducrot (1990), além de ter embasado suas ideias no estruturalismo de Saussure, foi também orientado pelas teorias do estudo da linguagem e da enunciação de Benveniste. Advêm do estruturalismo os princípios de signo, de relação e de língua e fala, ainda que com algumas modificações, pois, para Saussure, a linguagem divide-se em: língua, que é definida no CLG como o lado social, passivo da linguagem e conjunto de convenções, e a fala, seu lado individual, ativo, uso da língua pelos falantes. Para Ducrot (1987, p. 63), “o objeto teórico ‘língua’ não pode ser construído sem fazer-se alusão à atividade de fala”. Chega-se, desse modo, à posição adotada pela ADL: “uma lingüística da língua é impossível se não for também uma lingüística da fala” (DUCROT, 1987, p. 64).

Cabe agora apresentar como as noções de signo linguístico, a relação entre frase e enunciado, texto e discurso, bem como a ideia de significação e sentido são entendidos e modificados por Carel e Ducrot (2005). Para o idealizador da ADL, um princípio básico é o de que, na língua, o sentido dá-se pelas relações. Para Saussure (2006), o signo é um elemento da língua e só se define pela sua relação com os outros signos. Já para a ADL, o signo é a frase, uma entidade abstrata que somente se define quando entra em relação com outros signos.

Ducrot (1987) define como signo não as palavras em relação a outras palavras, mas em relação a outros discursos. Dizendo de outro modo, os pares frase/enunciado e significação/sentido são entendidos, como sendo *significação* o valor semântico da frase e *sentido* o valor semântico do enunciado.

Desse modo, Ducrot (1987) contrapõe a frase ao enunciado; a frase constitui, portanto, apenas uma combinação de palavras para a construção de sequências analisáveis pelo gramático, somente a partir da enunciação é que uma frase pode resultar em diferentes enunciados. Um enunciado é constituído pela relação entre frases e um discurso se produz através de um conjunto de enunciados, que é uma entidade observável de nível complexo. Além disso, Ducrot distingue enunciação de enunciado de um modo bastante peculiar. De acordo com Ducrot (1987, p. 89) “faz-se necessário distinguir o enunciado, que é o objeto produzido pelo locutor tendo escolhido empregar uma frase, e a enunciação, entendida como a ação que consiste em produzir um enunciado, isto é, dar a uma frase uma realização concreta”.

Note-se que a enunciação é o acontecimento de um enunciado em um determinado momento, espaço e tempo, ou seja, para Ducrot (1987, p. 168), é “o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado”. O texto é o nível complexo de uma sequência de frases que o constitui, e o discurso é composto por uma sequência de enunciados relacionados entre si. Para Ducrot (1987), o discurso é a atualização do texto num nível complexo.

A análise empreendida por Ducrot preocupa-se em assinalar, após a Teoria Polifônica da Enunciação (1987), que, na base de cada enunciado, há mais de uma voz que o compõe. A partir daí, Ducrot (1990) afirma que a enunciação é produzida por um ou mais sujeitos que podem ser os locutores ou os enunciadores. O locutor não é o mesmo que o sujeito empírico, mas sim o responsável pelo enunciado; já os enunciadores colocam em cena pontos de vista que serão expostos pela imagem que o locutor oferece de diversas vozes (DUCROT, 1990).

Com a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), Carel e Ducrot (2005) definem que o sentido de uma entidade linguística está constituído por certos discursos que essa entidade linguística evoca, discursos esses nomeados por encadeamentos argumentativos, nos quais um segmento *B* não pode ser conclusão de *A*, pois se perde o sentido posto no texto. Segundo Carel e Ducrot (2005), a teoria de Saussure propõe que o significado de um signo é dado pela relação desse signo com os outros signos. Foi a partir da Teoria da Agumentação na Língua (ADL), proposta por Anscombe e Ducrot (1983), que Carel e Ducrot (2005), em continuidade a seus estudos, desenvolveu a Teoria dos Blocos Semânticos, em que radicaliza a decisão da ADL de

referir o signo linguístico pela sua relação com outros signos e não com o mundo. A seguir, serão delimitadas as fases da Teoria da Argumentação na Língua (ADL).

1.2 ADL - Teoria da Argumentação na Língua: fases

A teoria da Argumentação na Língua apresenta três fases. Primeiramente o modelo *standard*, após o modelo *standard* ampliado pelas teorias da Polifonia e dos *Topoi*, e, por último, a teoria dos Blocos Semânticos, na qual o sentido argumentativo se constrói pela interdependência entre os segmentos do encadeamento discursivo. Na subseção 1.2.1 será apresentado o modelo *standard* da ADL.

1.2.1 Modelo *Standard* da ADL

Na primeira forma, a chamada *standard*, a constatação feita pelos linguístas através de suas análises é que a argumentação não está nos fatos, mas no próprio significado das palavras da língua. Para tanto, Ducrot (1990, p. 49, tradução nossa) propõe uma nova concepção de sentido. O autor rejeita a concepção tradicional de sentido de um enunciado a qual distingue “três tipos de indicações: objetivas, subjetivas e intersubjetivas.”² Nas indicações objetivas, há a representação da realidade, nas indicações subjetivas está presente a atitude do locutor diante desta realidade, e nas intersubjetivas o locutor expressa sua relação com o seu interlocutor. Nessa direção, Ducrot (1990) apresenta que a linguagem objetiva ou denotativa não se separa do sentido conotativo ou subjetivo e intersubjetivo da linguagem; dito de outro modo, a linguagem considerada comum ou aquela que descreve a realidade não é desvinculada do seu sentido subjetivo e intersubjetivo.

Ducrot (1990) exemplifica esses conceitos através do enunciado: *Pedro é inteligente*. Esta afirmação, de maneira objetiva, descreve como é Pedro, e apresenta um aspecto subjetivo, pois o locutor apresenta uma certa admiração de Pedro, além disso contém um aspecto subjetivo ao pedir a seu alocutário que tenha determinadas atitudes frente a Pedro, como a de

² Tres tipos de indicaciones: objetivas, subjetivas e intersubjetivas.

confiar nele. Ao apresentar Pedro como inteligente, esta descrição está intimamente ligada a um sentimento que se tem de Pedro e de uma atitude que se espera do ouvinte diante de Pedro. Para Ducrot (1990, p. 51), “[...] a descrição (ou seja o aspecto objetivo) se faz através da expressão de uma atitude e através também de um chamado que o locutor faz ao interlocutor.”³; a união dos aspectos subjetivos e intersubjetivos, denominar-se-á valor argumentativo.

O valor argumentativo de uma palavra, segundo o linguista francês, é a orientação que esta palavra dá ao discurso, ao efeito de sentido que uma palavra pode provocar; por sua vez, não é o sentido que ela toma num contexto ou as modificações que lhe faz o contexto, mas ao contrário, é a mudança produzida nesse contexto pela introdução desta palavra; ou seja, para Ducrot (1990), o valor argumentativo dá-se na e pela relação discursiva que seu emprego possibilita; ao denominar *Pedro é inteligente*, só se poderá fazer constatações do tipo *ele resolverá o problema, ele vai passar de ano*, etc; não se pode afirmar que *Pedro é inteligente e portanto não poderá resolver um problema*. Por outro lado, pode-se utilizar outra palavra que expresse determinado sentido, *Pedro é inteligente, no entanto não poderá resolver o problema*; em síntese, o valor argumentativo de uma palavra se estabelece pelo sentido que ela pode desempenhar em determinados discursos.

É na relação entre os aspectos subjetivos e intersubjetivos, denominados, aqui, como valor argumentativo, que está infundida a descrição semântica; para isso, cumpre definir que a palavra sentido é polifônica, pois para Ducrot (1990, p. 52), a palavra sentido pode significar significado e direção; ou seja, “se trata de destruir a separação denotação-conotação é dizer destruir a oposição objetivo/subjetivo/intersubjetivo.” Para exemplificar melhor os conceitos instaurados pela ADL, Ducrot (1990) propõe definir os conceitos de semântica, bem como os pares: significação e sentido, frase e enunciado.

Enunciado para Ducrot (1990, p. 53, tradução nossa) “é uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase.”⁴, dessa forma, ao repetir várias vezes consecutivas o enunciado: *Pedro é inteligente*, é o mesmo que dizer que há vários enunciados expressos sucessivamente de uma mesma frase; ainda para o referido autor, frases são entidades teóricas, ou seja, são analisadas pelos linguistas para que possam explicar uma infinidade de enunciados. Além disso, a quantidade de frases que podem ser expressas em um idioma é finita, uma vez que as frases simples de um idioma não contêm conjunções. Já os discursos são constituídos pela sucessão

³ [...] la descripción (o sea el aspecto objetivo) se hace a través de La expresión de una actitud y a través también de un llamado que El locutor hace al interlocutor. (Tradução nossa)

⁴ Isso significa que el enunciado es, para mi, uma de las múltiples realizaciones posibles de una frase.

contínua de enunciados. No enunciado: *Faz calor lá fora, vamos passear*, há dois segmentos (1) faz calor lá fora e (2) vamos passear, entretanto, para Ducrot (1990), esses segmentos constituem somente um enunciado, mesmo que outros analistas possam dizer que haja dois. Com base nos pressupostos acima apresentados, entre eles: os conceitos de valor argumentativo, de frase e enunciado, Ducrot (1990, p. 56, tradução nossa) resume os objetivos e o trabalho da ADL:

1 Meu objetivo principal é destruir a noção de valor denotativo ou valor representativo ou valor descritivo.

2 Foi tratado de demonstrar que se dois segmentos estão em relação argumentativa, por exemplo “S1 logo S2” ou “S1 mas S2”, o primeiro segmento toma somente seu valor semântico a partir do segundo, o que expresso ao dizer que os dois segmentos constituem um só enunciado.

3 Uma língua é um conjunto de frases. A descrição de uma frase consiste no cálculo de seu valor semântico.⁵

A próxima distinção, definida por Ducrot (1990), é a de significação e de sentido, na qual, a significação está para o valor semântico da frase, ao passo que o sentido está relacionado ao valor semântico de um enunciado. Entre as entidades: significação da frase e sentido do enunciado existe uma distinção de *quantidade* e de *natureza*. À distinção de quantidade diz respeito ao fato de que o enunciado diz mais do que a frase, e a distinção de sentido do enunciado relaciona-se com os atos de fala, que podem ser uma constatação, um conselho, etc. Para Ducrot (1990), a distinção de natureza entre sentido e significação, dá-se pelas instruções que a significação aporta e que permitem interpretar os enunciados de uma frase. Para Carel e Ducrot (2005, p. 10), “o sentido de uma palavra se constrói sempre com a consideração do contexto em que ela aparece”. A ADL, em qualquer uma de suas formas, entende a língua como essencialmente argumentativa, e o sentido como sendo construído no encadeamento discursivo.

Essa primeira forma da teoria, a standard, postulava que a força argumentativa de um enunciado poderia ser definida pelo conjunto de enunciados que podem ser encadeados a ele em um discurso com o conector “portanto”.

⁵ 1. Mi objetivo fundamental es destruir la noción de valor denotativo o valor representativo o valor descriptivo. 2. He tratado de demostrar que si dos segmentos están en relación argumentativa, por ejemplo “S1 luego S2” o “S1 pero S2”, el primer segmento toma solamente su valor semántico a partir del segundo, lo que expreso al decir que los dos segmentos constituyen un solo enunciado. 3. Una lengua es un conjunto de frases. La descripción de una frase consiste en el cálculo de su valor semántico.

Ex: Comeu pouco, portanto está doente

Comeu pouco, logo vai entrar na roupa

Comeu pouco, em todo caso vai passar no teste de modelo

Essa forma acabou encontrando problemas motivados, principalmente, por três fatores: a dificuldade de descrição das expressões argumentativas, o fato de que há duplas de frases com o mesmo operador argumentativo que permitem chegar a conclusões diferentes e há duplas de frases com operadores opostos que levam potencialmente à mesma conclusão. A tentativa de resolver esses problemas se acompanhará, na seção seguinte, em que se tratará da forma *standard* ampliado da ADL.

1.2.2 Modelo *Standard* Ampliado da ADL

Com a possibilidade de mais de uma mesma frase levar a conclusões diversas, a forma *standard* é substituída pela segunda forma⁶: Modelo *Standard* ampliado. Nessa fase da teoria, Ducrot (1990) descreveu sua concepção de polifonia. Para ele, a polifonia está fundamentada no pressuposto de que um enunciado é constituído por diversas vozes que nele se instauram e se superpõem: “o autor de um enunciado não se expressa diretamente, porém põe em cena no mesmo enunciado um certo número de personagens” (DUCROT, 1990, p. 16). Esses enunciadores presentes no enunciado são a origem dos distintos pontos de vista ali presentes. Encontram-se, portanto, nos enunciados sujeitos com funções diferentes e é na confrontação desses diferentes sujeitos que reside o sentido do enunciado, resultado dessas diferentes vozes. Ducrot (1990) afirmava que era preciso distinguir esses sujeitos enunciadores; conceito que depois foi abandonado. Ao definir polifonia, contrapõe uma concepção que por muito tempo, prevaleceu na linguística: a ideia de que haveria apenas uma pessoa responsável em cada enunciado, dessa forma, assegura que “em um mesmo enunciado estão presentes vários sujeitos com *status* lingüísticos diferentes” (DUCROT, 1990, p.16).

Em seu entendimento, Ducrot (1990) afirma que um enunciado negativo expõe pelos menos dois enunciadores, sendo um enunciador E1 que expressa um ponto de vista *P*, e outro enunciador E2, que expressa um ponto de vista contrário ao primeiro enunciador, *não P*; para

⁶ Ducrot assim a define.

Ducrot (1990, p. 23) “um enunciado negativo é, por isso, uma espécie de diálogo entre dois enunciadores que se opõem um ao outro”.

Assim, na Teoria Polifônica da Enunciação, Ducrot (1990) instaura as diferentes funções do sujeito falante: a de sujeito empírico, a de locutor e de enunciador. O sujeito empírico (SE) é o autor do enunciado, responsável pela realização física, e o que interessa é o que está enunciado, o que está dito e não em que condições foi dito, ou seja, quem escreveu a frase. O locutor (L) “é o suposto responsável” e mais, é “a quem se atribui a responsabilidade da enunciação no próprio enunciado” (DUCROT, 1990, p. 17). Ele se mostra na enunciação com marcas de pessoa, tempo e espaço. O Enunciador (E) não é visto como pessoa propriamente dita, mas como “as origens dos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado” (DUCROT, 1990, p. 17). Ducrot (1990) exemplifica sujeito empírico. Confira-se na citação:

Uma última observação sobre esta função de locutor: é possível produzir um enunciado sem L, enquanto, salvo um milagre, um enunciado sempre tem SE. Benveniste dizia que esses enunciados, chamados às vezes de impessoais, têm a ver com a história, assim como os enunciados onde está marcado o autor pertencem ao discurso. Por exemplo, um provérbio é essencialmente um enunciado sem locutor. [...] Quem semeia ventos colhe tempestades”. Ao utilizar esse enunciado impessoal busco que minha palavra não apareça como proveniente de mim, indivíduo particular, mas gostaria que aparecesse como saída de uma sabedoria situada além de qualquer subjetividade individual. (DUCROT, 1990, p. 19, tradução nossa)⁷

Ducrot (1990) explicita que os enunciadores são argumentativos, pois “falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade” (DUCROT, 1990, p.14). Em algumas oportunidades, locutor e enunciador podem fundir-se, mas esses casos são raros, já que, na maioria das vezes, há uma boa distância que os separa. O enunciador tem funções expressas no enunciado, dentre elas a produção de humor e ironia. Importante ressaltar que tanto o humor quanto a ironia são fenômenos universais e não pertencem à língua, pois na verdade são utilizações que se faz dela. Ducrot (1990, p. 20-21, tradução nossa) explicita ainda que todo enunciado humorístico contempla pelo menos três condições:

⁷ Una última observación sobre esta función de locutor: es posible fabricar enunciados que no tienen L, mientras que salvo un milagro un enunciado siempre tiene un SE. Benveniste decía que estos enunciados, llamados a veces impersonales, tienen que ver con la historia, en oposición a enunciados donde está marcado el locutor y que pertenecen al discurso. Por ejemplo un proverbio es esencialmente un enunciado sin locutor. [...] “Quien siembra vientos recoge tempestades”. Al utilizar este enunciado impersonal busco que mi palabra no aparezca como proveniente de mí, individuo particular, sino que me gustaría que apareciera como salida de una sabiduría situada más allá de cualquier subjetividad individual.

1. Entre os pontos de vista representados no enunciado, existe pelo menos um que é obviamente absurdo; 2. O ponto de vista não é atribuído ao locutor; 3. No enunciado não se expressa nenhum ponto de vista oposto ao absurdo. Entre os enunciados humorísticos, os chamados “irônicos” são aqueles em que o ponto de vista absurdo é atribuído a um personagem determinado que se busca ridicularizar.⁸

Nesse segundo momento da ADL, defendeu-se a possibilidade de que a argumentação não dependeria apenas dos enunciados que serviam de argumento e conclusão, mas de princípios gerais que serviriam de garantia da relação. A esses princípios chamou-se *topoi*. Nessa teoria, o valor argumentativo das palavras é o responsável pela direção argumentativa do discurso. A argumentação segue sendo o conjunto de conclusões possíveis, mas o princípio argumentativo é o que garante a passagem do argumento para a conclusão. O termo *topoi* já aparecia em Aristóteles, mas nessa teoria aparece com outro sentido, pois além de garantir a passagem entre o argumento e a conclusão, se baseava na máxima “quanto mais verdadeiro é o que se diz no argumento, mais verdadeiro é o que se diz na conclusão” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 12).

Nessa fase da teoria, Ducrot (1990) afirma que o *topos* tem três características fundamentais: ser comum, geral ou gradual. São comuns a uma certa coletividade, como uma crença entre o locutor e alocutário. O *topos* é geral, quando serve para diferentes situações, refere-se à possibilidade de aplicação em diferentes situações discursivas, como, por exemplo: dizer que o calor é agradável, tanto para ir à praia quanto para passear. Já a gradualidade do *topos* tem relação com a correspondência entre os segmentos P e Q em duas escalas de valores, como as escalas argumentativas entre dois predicados presentes no enunciado que mesmo não idênticos, se relacionam, com a fórmula quanto mais P, mais Q e Quanto menos Q, menos P. Percebeu-se que os *topoi* introduziram a ideia de que as relações argumentativas estavam baseadas em princípios que não eram de ordem linguística, quer dizer, a argumentação estava baseada na relação com o mundo.

Marion Carel através de sua tese de 1992, tese essa que substituiu a Teoria dos *Topoi*, percebeu que, a partir do momento em que se buscavam argumentos no mundo, no *topos*, a

⁸ “1. Entre los puntos de vista representados en enunciado, por lo menos hay uno que obviamente es absurdo, insostenible (en sí mismo o en el contexto). 2. El punto de vista absurdo no es atribuido al locutor. 3. En el enunciado no se expresa ningún punto de vista opuesto al punto de vista absurdo (no es rectificado por ningún enunciador). Entre los enunciados humorísticos llamaré “irónicos” aquellos en que el punto de vista absurdo es atribuido a un personaje determinado, que se busca ridicularizar.”

teoria estava deixando de lado uma das mais importantes premissas saussurianas, a de que a língua deve ser descrita por ela mesma. A ADL estava traindo a si própria, quando buscava em elementos externos explicações para sustentar a argumentação, quando desde o início Anscombe e Ducrot (1990) defendiam que a argumentação tem caráter puramente linguístico.

Após será apresentada a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), que fora defendida por Marion Carel em sua tese de doutorado de 1992, teoria essa que ampliou o conceito de sentido defendido pela (ADL).

1.2.3 Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)

A Teoria dos Blocos Semânticos substitui a Teoria dos *Topoi* e revê o conceito de argumentação redesenhando uma nova concepção de sentido. Para Carel e Ducrot (2005, p. 13), a ideia principal dessa nova teoria “é que o sentido próprio de uma expressão está dado pelos discursos argumentativos que podem encadear-se a partir dessa expressão. A argumentação não se acrescenta ao sentido, mas sim constitui o sentido”. Por exemplo, o sentido se constitui justamente no encadeamento de dois predicados. O sentido de uma entidade linguística não está constituído pelas coisas do mundo, mas sim por certos discursos que essa entidade linguística evoca.

Na Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), Carel e Ducrot (2005) afirmam que a argumentação se dá a partir do encadeamento de segmentos. Um encadeamento argumentativo que tem como fórmula geral X CON Y, em que os segmentos S1 e S2 são interdependentes e exprimem ambos, uma só coisa, formando um bloco semântico. O encadeamento argumentativo é a unidade de sentido composto pela interdependência semântica entre dois segmentos unidos por DC (*donc* = portanto) ou por PT (*pourtant* = mesmo assim), que formam o seu conteúdo. Segundo Carel (2005, p. 16), esse interesse por esses dois tipos de encadeamentos deve-se ao fato de “que cada um dos dois segmentos encadeados toma somente seu sentido na relação com o outro”. Para exemplificar, observem-se:

- 1) X – Há um verdadeiro problema
- 2) Y – deixar de lado

onde o segmento *X* só têm sentido pela continuação *Y*, e *Y* só adquire sentido em relação ao segmento *X*; assim, *há um verdadeiro problema DC deixem-no de lado*, ou ainda, *há um verdadeiro problema DC não o deixem de lado*.

Segundo Carel e Ducrot (2005), dado um encadeamento argumentativo *X CON Y*, *A* e *B* são os segmentos contidos em *X* e *Y* respectivamente, que, acompanhados ou não de expressão de valor negativo, são pertinentes para a conexão em *DC* ou *PT* estabelecida pelo encadeamento. A partir de *A* e *B* podem-se construir conjuntos de encadeamentos, chamados aspectos argumentativos, que se agrupam em blocos semânticos. A relação entre *A* e *B* é a mesma dentro dos quatro aspectos de um mesmo bloco.

Carel e Ducrot (2005) analisam os quatro encadeamentos apresentados a seguir. Mostram que os quatro aspectos abaixo expressam que Pedro está em seu escritório ou que o mesmo já deve ter chegado, por se referir a um tempo de pequena quantidade. “O tempo a que se refere aqui, é o tempo que traz o estado de coisas; o tempo que faz com que as coisas aconteçam: aqui o tempo que leva Pedro ao seu escritório é o *tempo-que-traz*.” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 32)

- (1) É tarde, *DC* Pedro deve estar em seu escritório.
- (2) É tarde, *PT* Pedro não deve estar em seu escritório.
- (3) É cedo, *DC* Pedro não deve estar em seu escritório.
- (4) É cedo, *PT* Pedro deve estar em seu escritório.

Já, nos próximos quatro encadeamentos, há outras possibilidades de argumentações; nas quais Pedro ainda está em seu escritório, o que significa que ainda não partiu. Segundo Carel e Ducrot (2005, p. 33), “o tempo que se refere aqui, é o *tempo que se leva*. Assim, dado que há transcorrido pouco tempo-que-leva, (...), então Pedro não deve ter partido.”

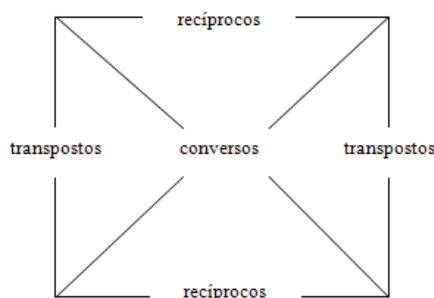
- (1') É cedo, *DC* Pedro deve estar em seu escritório.
- (2') É cedo, *PT* Pedro não deve estar em seu escritório.
- (3') É tarde, *DC* Pedro não deve estar em seu escritório.
- (4') É tarde, *PT* Pedro deve estar em seu escritório.

Assim, a partir de *A* e de *B*, é possível construir oito aspectos, agrupados em dois blocos de quatro aspectos cada um; sendo que, em cada um desses blocos, a interdependência semântica entre os segmentos *A* e *B* é a mesma dentro dos quatro aspectos. Para formalizar a noção de bloco semântico, a TBS introduz o quadrado argumentativo. Dizer que esses aspectos pertencem ao mesmo bloco significa dizer que há a mesma interdependência

semântica entre dois predicados A e B do bloco semântico 1 (BS1) e em seus correspondentes no bloco semântico 2 (BS2).

(1) A DC B
(1') A DC Neg-B

(2) Neg-A DC Neg-B
(2') Neg-A DC B



(3) Neg-A PT B
(3') Neg-A PT Neg-B

(4) A PT Neg-B
(4') A PT B

Quadro 1 – Quadrado Argumentativo Doxal e Paradoxal
Fonte: Carel e Ducrot (2005, p. 46)

A interdependência semântica ocorre entre A e B, tanto no bloco semântico (1), (2), (3) e (4), quanto em seus correspondentes no bloco semântico 2, (1'), (2'), (3') e (4'); sendo que, “nos quatro aspectos do BS1, A e B têm o mesmo sentido, e os quatro aspectos do BS2 também possuem o mesmo sentido.” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 35).

Além disso, entre os quatro aspectos de cada bloco se estabelecem relações de conversão, reciprocidade e transposição, relações estas que correspondem às relações discursivas. Analisando os quadrados argumentativos acima expostos, têm-se entre (1,1') e (2,2'), e (3,3') e (4,4') uma relação de reciprocidade, que consiste em negar os termos que se encontram em um lado e do outro do conector. Entre, (1,1') e (4,4') e (2,2') e (3,3') uma relação de conversão, pois, ao mudar o conector, o segundo termo é negado; e, por último, os aspectos (1,1') e (3,3') e (2,2') e (4,4') são transpostos, pois nega-se o primeiro termo, muda-se o conector e mantêm-se o segundo termo. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 39-48)

Para Carel e Ducrot (2005), os pontos em comum que podem ser estabelecidos entre *A argumentação na língua* (1983) e a proposta atual da *Teoria dos Blocos Semânticos* (1992), é que, em ambos os estudos, os encadeamentos argumentativos são indissociáveis, ou seja, as

informações não podem ser deduzidas das orações que os compõem. Leia-se a citação que trata de semelhanças e diferenças entre as duas fases da ADL:

(1) Anscombe e eu entendíamos por argumentação os encadeamentos discursivos em DC. Em consequência, nossas argumentações eram sempre movimentos conclusivos. Agora, entendemos por encadeamento argumentativo algo muito mais amplo. Não somente encadeamentos do tipo *isso DC aquilo*, mas também encadeamentos do tipo *isso PT aquilo* (...).

(2) (...) buscávamos a autonomia da argumentação não em palavras plenas, por exemplo os substantivos, adjetivos ou verbos, mas em operadores ou palavras ferramenta (instrumentais), ou seja, palavras que atuam sobre os substantivos, adjetivos ou verbos. (CAREL; DUCROT, 2005, p. 53)

Para melhor exemplificar, Ducrot e Anscombe (1990) definem como “palavras instrumentais”, os pares de palavras que manifestam diferenças argumentativas, e não informativas, como o par: *pouco* e *um pouco*. Para Carel e Ducrot (2005), entre os enunciados *Pedro comeu pouco* e *Pedro comeu um pouco*, não há distinção em nível de informação, mas sim no efeito argumentativo que produzem. No primeiro enunciado, *Pedro comeu pouco*, significa dizer que *se estava doente, há grandes chances de não se sentir melhor*, já na proposição *Pedro comeu um pouco*, a conclusão será de que *há grandes chances de melhorar*. Conclui-se, portanto, que “estas orações têm o mesmo conteúdo informativo, e mesmo assim as conclusões são completamente diferentes” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 54).

A ADL afirmava que o poder argumentativo das palavras estava relacionado ao seu valor informacional; a TBS radicaliza essa decisão de descartar qualquer sentido descritivo, objetivo, externo à linguagem, em favor do sentido que advém da relação entre os encadeamentos discursivos a que as entidades linguísticas estão associadas. A argumentação interna está inscrita no significado da palavra, e os encadeamentos possíveis são internos à palavra em questão; a argumentação externa, por sua vez contém encadeamentos que prolongam o significado da palavra. Para esclarecer esse entendimento, tomar-se-á como exemplo as palavras: *imprudente*, *temeroso*, *não temeroso* e *prudente* que tomam sentido através dos encadeamentos que evocam. Confirmam-se:

- (1) perigo PT neg-precaução (imprudente)
- (2) neg-perigo PT precaução (temeroso)
- (3) neg-perigo DC neg-precaução (não temeroso)
- (4) perigo DC precaução (prudente)

Segundo Carel e Ducrot (2005, p. 54), é *imprudente* aquele que, *mesmo estando em perigo, não toma as devidas precauções*, já *se tomasse as devidas precauções* seria considerado *prudente*. O mesmo ocorre com os encadeamentos que expressam as palavras: *temeroso, mesmo quando não corre perigo, toma as devidas precauções*; e *não temeroso, quando há perigo, não toma precauções*. Nas palavras dos autores Carel e Ducrot (2005, p. 62)⁹:

Entende-se por sentido ou significação de uma entidade *e* os aspectos que estão associados a ela. Se dirá, então, que esta entidade *e* expressa esses aspectos. Já vimos que os aspectos são conjuntos de encadeamentos. Isso tem como consequência que o sentido ou a significação está constituído por encadeamentos, e não por informações ou pensamentos [...].

Carel e Ducrot (2005, p. 62) afirmam que a relação entre enunciados e entidades semânticas pode ser tanto interna, como externa. Dessa maneira, toda entidade linguística *e* possui duas argumentações: uma argumentação interna e uma argumentação externa. Dessa forma, a argumentação interna (AI) de uma palavra não é uma simples expressão que contenha esta palavra; mais do que isso, dá-se pela paráfrase desta palavra descrita nos encadeamentos em DC ou PT. Dito de outro modo, a argumentação interna está no significado da palavra, ou seja, os encadeamentos possíveis são internos à palavra. A descrição de uma entidade *e* deve ser feita mediante suas AE e AI.

A argumentação interna AI, de uma entidade *e*, está constituída por um certo número de aspectos a que pertencem os encadeamentos que parafraseiam esta entidade *e*. Entende-se, pois, que a argumentação interna não contém a entidade *e* como segmento de enunciado, uma vez que é resultante das paráfrases que este enunciado evoca. Tomar-se-á como exemplo a palavra *prudente*, cuja argumentação interna é *perigo DC precaução*. Dessa maneira, a argumentação interna de uma entidade linguística *e* que apresenta como aspecto X CON Y *perigo DC precaução* não poderá apresentar nessa argumentação interna AI o encadeamento ‘converso’ X CON’ Neg-Y “perigo PT Neg-precaução”, pois, dizer que “*diante de um perigo, uma pessoa não toma as devidas precauções*”, significa afirmar que a mesma é *imprudente*. Porém é propriedade da argumentação interna AI afirmar que uma entidade pode ser

⁹ Se entiende por sentido o significación – por el momento no distingo estos dos términos – de una entidad *e* los aspectos que le están asociados. Se dirá entonces que esta entidad *e* expresa esos aspectos. Ya hemos visto que los aspectos son conjuntos de encadenamientos. Esto tiene como consecuencia que el sentido o la significación está constituida por encadenamientos y no por informaciones o pensamientos [...].

encontrada em seus aspectos recíprocos. A argumentação interna de *prudente* pode ser *perigo DC precaução* e ainda “Neg-perigo DC Neg-precaução” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 65).

A argumentação externa (AE) de um encadeamento dá-se a partir de palavras que contenham encadeamentos que partam ou cheguem à entidade linguística *e* produzida através de um enunciado argumentativo; a argumentação externa contém segmentos que prolongam o significado da palavra. Segundo Carel e Ducrot (2005, p. 62-63), a AE pode ser à direita ou à esquerda. Seguindo com o exemplo de *prudente*, tem-se como argumentação externa à esquerda (AE *e*), *tem medo, DC é prudente*, ou seja, a entidade que possui esta argumentação é ela mesma parte dessa argumentação: entretanto tem-se também a argumentação externa a direita (*e* AE), em que seus encadeamentos também podem ser feitos a partir de *prudente*, como exemplo, *Pedro é prudente DC não terá acidentes* e ou *Pedro é prudente DC estará seguro*. Os aspectos pertencentes à argumentação externa serão sempre em pares, AE à direita: *e* CON X, *prudente DC segurança* e *Prudente PT Neg-segurança* e AE à esquerda: X CON *e*, *Tem medo DC prudente* e *Neg-tem medo PT é prudente* (CAREL; DUCROT, 2005, p. 63).

Além do caráter interno e externo da argumentação, faz-se necessário mencionar o conceito de argumentação estrutural e contextual. Carel e Ducrot (2005, p. 64) afirmam que a argumentação externa estrutural forma parte da significação linguística de uma entidade e que esta, por sua vez, está prevista na língua, “*prudente DC segurança / prudente PT Neg-segurança*”; já a argumentação externa contextual vai depender da situação de discurso; “*é prudente, portanto merece nossa confiança. / É prudente, mesmo assim não merece nossa confiança*”. Ducrot (2005, p. 64) dá o exemplo do guarda-costas, em que prudência não é definida como positiva, pelo contrário, já que se espera de um guarda-costas que ele não seja prudente, que se arrisque para salvar a vida alheia encadeando “*perigo DC se arrisca*” que é a argumentação interna de *coragem*.

Explicitados os conceitos importantes da ADL/TBS para este trabalho, como encadeamentos argumentativos, aspectos, argumentações, bloco semântico, argumentação interna, argumentação externa, entre outros, que serão usados na análise do material de leitura para este trabalho, passar-se-á, na sequência, a tratar do tema leitura em língua estrangeira.

2 LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Visto que o estudo aqui proposto se baseia na área da leitura de textos em língua estrangeira, este capítulo faz um breve percurso pelas quatro habilidades comunicativas, de compreensão e produção oral e escrita, tratando de suas principais especificidades com relação ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Contemplam-se, ainda, neste capítulo, aspectos da leitura na perspectiva da semântica argumentativa, uma vez que o trabalho aqui proposto pretende analisar, atividades de compreensão escrita à luz dessa teoria.

2.1 As quatro habilidades comunicativas

Em termos de aprendizagem de uma língua, a escuta é a principal habilidade para se aprender, visto que é a habilidade pela qual as crianças entram em contato com a língua materna, e também com a língua estrangeira. Ouvir é indispensável para todos os tipos de processos de aprendizagem de idiomas. Entretanto, apesar de a escuta ser uma das habilidades mais importantes, faz-se necessário considerar as outras três habilidades, a leitura, a fala e a escrita, porque todas elas são constituintes do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com relação às atividades de compreensão oral, é importante considerar todos os tipos de exercícios de escuta, por exemplo, ouvir para ter uma idéia geral, para informação específica ou apenas para familiarizar-se com a língua a ser falada. Todos esses aspectos precisam ser esclarecidos antes da prática, ou do contrário os objetivos propostos pela atividade não serão alcançados. De acordo com Nunan (1999), ouvir assumiu um papel de destaque na aprendizagem e ensino de línguas e também providencia *input*¹⁰ para o aprendiz. Considerando a importância da escuta, faz-se necessário trazer muitas atividades e exercícios por meio dos quais os alunos possam praticar esta habilidade.

¹⁰ Habilidades receptivas [HARMER, 2001, p. 250]

Além da escuta, a leitura é outra habilidade pela qual os alunos poderão ter *input* na língua, isso acontece porque, enquanto os alunos lêem e escutam, eles estão em contato com a linguagem por ela mesma, o que traz uma melhor compreensão sobre como a linguagem funciona e conseqüentemente ajuda os alunos a chegar ao *output*¹¹ com mais facilidade. De acordo com Murcia (2001), o foco predominante nas escolas para o ensino e prática da leitura deve-se, entre outras, ao fato de a leitura ser uma habilidade importante para alunos em contextos acadêmicos, ao constante crescimento no número de alunos, especialmente crianças, aprendendo uma segunda língua, e também, ao fato de muitas escolas estarem inserindo o ensino de língua estrangeira como obrigatório desde as classes iniciais.

Para Nunan (1999), tanto a fala quanto a escrita são habilidades não passivas, pois ambas envolvem um alto processo operacional cognitivo; além disso, há algumas diferenças entre as duas habilidades: na fala, as palavras desaparecem a partir do momento em que são pronunciadas, enquanto a escrita é permanente, envolvendo, portanto, processamentos distintos.

O ensino de habilidades comunicativas tem se tornado foco principal nas aulas de ensino de língua estrangeira, o que se deve ao fato de a habilidade de fala ser o meio de interação mais básico da comunicação humana, e de a escrita, após o surgimento de novas tecnologias, ter se tornado um importante meio de interação cada vez mais frequente no mundo moderno, ambas as habilidades impõem maiores exigências com o texto. Possuir competência comunicativa requer mais do que apenas ouvir e ler um idioma, exige também conhecimento de vocabulário e competência sintática, semântica e pragmática. Somente com todas essas habilidades reunidas, os alunos poderão falar e interagir com seus colegas. Entretanto, alunos precisam ouvir e ler muito, e também atingir um ótimo nível de vocabulário e gramática, para conseguirem falar e escrever com acuidade. Segundo Murcia (2001), ver a escrita como um ato de comunicação sugere um processo interativo entre leitor, escritor e texto; o processo de escrita pode ser comparado com o processo de fala, pois ambos demandam um grande esforço textual, entretanto a escrita, por não ter um retorno ou *feedback* imediato, requer que o escritor escreva textos claros, relevantes, verdadeiros, informativos e memoráveis”. (GRICE, 1975, apud MURCIA 2001)

Ao trabalhar com a fala, faz-se necessário lidar com situações reais e não reais de comunicação, uma vez que, em sala de aula, as situações de comunicação não são reais. Na verdade, são representações de conversação real em que os alunos são instigados a fingir que

¹¹ Habilidades produtivas [HARMER, 2001, p. 250]

estão falando sobre um tópico específico e eles são supostos a falar como se estivessem em uma situação similar; nesse sentido, é importante que, numa situação real de comunicação, o aluno seja capaz de comunicar-se ou expressar-se na língua alvo.

A fala é uma habilidade difícil de ser adquirida pelos alunos, mas, de acordo com Nunan (1999), escrever é ainda mais difícil, pois até mesmo falantes nativos têm dificuldades para escrever, isso acontece porque a maneira como as pessoas falam não é a mesma que eles escrevem. Segundo Graeff, Hanel e Santos (2006, p. 201) “escrever é muito mais do que seguir um manual de produção textual; é atuar num jogo de sentidos produzido pela sintonia do produtor/receptor com a língua e o mundo, pela experimentação de construções na busca da interação mais adequada.”; além disso, escrever está intrinsecamente ligado à leitura. De acordo com Arndt (1991 apud Nunan, 1999, p. 273), “escrever é um processo cognitivo que requer esforço intelectual sustentado sob um período considerável de tempo”¹².

Ao levar em consideração que muitos professores focam suas aulas em aspectos estruturais da língua, ao invés de proporcionar a seus alunos a prática das quatro habilidades, é importante salientar também que as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita precisam estar integradas, para que o aprendiz possa adquirir o idioma que está estudando. Conforme afirma Krashen (1985, apud RICHARDS, 1995, p. 72, tradução nossa), a “aquisição refere-se ao desenvolvimento inconsciente do sistema da língua alvo como resultado da utilização do idioma para comunicação real”¹³. É somente a partir da prática das quatro habilidades comunicativas que o aluno poderá falar e escrever no idioma alvo.

2.2 O ensino da leitura em língua estrangeira

Antigamente, pouco interesse se dedicava à leitura, uma vez que, até então, a preocupação maior na área da linguagem era com a escrita. A partir de estudos com leitura instrumental em língua estrangeira é que surgiram dificuldades que não era com o idioma em si, mas sim com o modo de interagir com textos mesmo na língua materna; “a partir daí professores e pesquisadores de língua materna e de língua estrangeira passam a ter um objetivo

¹² “writing is a cognitive process that requires sustained intellectual effort over a considerable period of time” (Tradução nossa)

¹³ “acquisition refers to the unconscious development of the target language system as a result of using the language for real communication”.

comum: compreender melhor os processos subjacentes à leitura e à formação do bom leitor”. (KATO, 1984, p. 3)

Os PCN's apontam a importância do ensino da Língua Estrangeira via leitura, em contrapartida não exclui a possibilidade de se estudar outras habilidades (Brasil, 1998), assim como permite o uso da música e do lúdico, para aumentar o vínculo afetivo com a aprendizagem. Segundo Bhatia (2004, p. 187) a interação texto-leitor proporciona um equivalente desenvolvimento de habilidades na competência comunicativa, entendida como competência de recepção e de produção textual.

Apesar de os livros didáticos até se apresentarem em perspectivas sócio-interacionistas e com foco em habilidades comunicativas, ainda deixam muito a desejar no que se refere ao ensino da linguagem como veículo de interação entre os participantes do discurso (leitor x escritor). Nesse sentido, poder-se-ia, levantar a seguinte questão: será que, ao interagir com o texto, o leitor recuperará somente as intenções efetivamente pretendidas pelo escritor? Segundo Kato (1984), todo texto possui um gama de interpretações que muitas vezes surpreendem os próprios autores, que, sem terem sido pretendidas, são reconhecidas como aceitáveis pelo texto.

No que se refere à leitura em língua estrangeira (LE), há dois tipos de leitores considerados “ideais”, o primeiro é o leitor analisador, que através do “modelo ascendente”, procura analisar cuidadosamente o significado das partes menores para assim compreender o significado do todo, já o leitor construtor é aquele que através do “modelo descendente” utiliza-se de conhecimentos prévios para inferir ou prever sobre o texto, “utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas” (KATO, 1984, p. 67). A leitura seria coerente se os dois processos, tanto o ascendente quanto o descendente fossem duas possibilidades complementares, isto é, se a leitura partir de uma interação entre leitores e autores, sem privilegiar ou depreciar dados linguísticos.

Conforme Link (2002), a leitura pode ser constituinte de sentido se houver um rompimento entre a descrição e a interpretação, para isso a leitura deve estar inerente ao objeto e ao sujeito. Explica o referido autor que deduzir significados, por si só, não implica no entendimento do texto ou no que o autor quis dizer, para tanto, faz-se necessário ler entre as linhas. Se o que surgir do texto são séries de sentido vindas do objeto, pode-se dizer que é pura descrição; porém se o que surgir de mais relevante provém do sujeito, tem-se então uma interpretação. Portanto a leitura deve ser entendida como um conjunto de séries de sentidos sobrepostas umas às outras que devam ser exploradas pelo leitor de forma a reconstruir um novo texto inerente ao objeto e ao sujeito.

É muito comum ao aluno de língua estrangeira privilegiar a leitura que parte do fragmento para o todo. Grigoletto (1994, apud CORACINI, 2002, p. 104) afirma que há uma “tendência a se conceber o texto como um conjunto de palavras que vão se unindo – palavras conhecidas de um lado com palavras desconhecidas de outro – para formar, espera-se, um todo composto pela soma daquelas palavras”. Dessa forma, o texto torna-se um aglomerado de palavras que carregam em si a própria significação do texto. Segundo Bhatia (2004, p. 188), dentro de uma perspectiva discursiva, a relação texto-leitor é facilitada quando há um contexto familiar entre as partes envolvidas, sob este aspecto, o estudo de palavras isoladas não carrega em si nenhum significado.

Conforme Widdowson (1984 apud Moita Lopes, 1996, p. 150-153), uma concepção de leitura interacionista está relacionada ao uso da linguagem em uma interação comunicativa entre leitor e escritor que interagem por meio de procedimentos interpretativos, sendo através da relação entre os conhecimentos *sistêmicos* (domínio que o leitor tem dos níveis sintáticos da linguagem) e *esquemáticos* (conhecimento que o leitor tem da área de conteúdo do texto) que o leitor negocia significados.

A apresentação de textos para leitura, quase sempre seguidos de questões de compreensão é uma prática pedagógica já bastante conhecida e estabelecida. Segundo Widdowson (1991, p. 110), “os textos visam ser uma manifestação de partes selecionadas do sistema linguístico e como consequência esse texto acaba exibindo ocorrência de certas estruturas”, ou seja, todo e qualquer texto cujo objetivo é a apresentação de linguagem para fins de aprendizagem de língua, é por si só uma deformação do uso real de comunicação.

Fora do contexto escolar não há perguntas de compreensão sobre os textos que são lidos. Por exemplo, ao ler o jornal pela manhã, não há perguntas para checar se o que foi lido realmente foi compreendido, há, no entanto, um comportamento exteriorizado que surge espontaneamente da leitura. Por exemplo, ao ler um manual, espera-se que a pessoa que o leu consiga executar as instruções contidas nesse manual, o mesmo ocorre com bulas de remédio, ou receitas. Por exemplo, após a leitura desses gêneros, espera-se que a pessoa que leu possa seguir as prescrições médicas, bem como preparar um bolo como sugere a receita. Segundo Widdowson (1991, p. 138) “(...) exercícios destinados ao desenvolvimento da capacidade de leitura deveriam ligar o aprendiz àquilo que se passa em sua mente, à sua conduta mental, e não exigir dele qualquer coisa parecida com uma reação natural exteriorizada.”

A leitura pode ser adquirida independentemente da escrita, ou seja, há casos de proficientes leitores em língua estrangeira que não necessariamente escrevem nessa língua, não

necessariamente um bom leitor possa tornar-se um bom escritor, no entanto sabe-se que há um interferência recíproca, segundo Ferreiro (1983 apud KATO, 1984, p. 7) “quanto mais se lê melhor se escreve e quanto mais se escreve melhor se lê”.

Partindo do pressuposto de que o ato de ler não é apenas um ato de decodificação de palavras, mas sim uma permanente construção de significados, o ensino e a aprendizagem de leitura em língua estrangeira assumem fundamental importância no mundo moderno globalizado e acadêmico, demonstrando a relevância de estudos e pesquisas de profissionais da área. A próxima subseção tratará da leitura na perspectiva da semântica argumentativa.

2.3 Leitura sob a perspectiva da semântica argumentativa.

Com base na ADL/TBS pode-se, através da descrição dos blocos semânticos constituídos e dos aspectos argumentativos expressos chegar à argumentação central dos textos analisados e com isso contribuir para o ensino e aprendizagem do aluno no seu processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Segundo Delanoy (2008), para a semântica argumentativa, o sentido é inerente ao discurso, não precisando o leitor recorrer ao escritor para que possa compreender o sentido expresso pelo texto. Isso porque, ao produzir discursos, o escritor vai expressar seu ponto de vista sobre um determinado assunto, deixando marcas no texto. Sob essa perspectiva, cabe ao leitor, através de seu olhar crítico perante o discurso perceber a argumentação expressa linguisticamente pelo texto e resgatar o sentido nele presente. Entretanto a relação entre leitor/escritor é recíproca, confira-se a citação abaixo.

O leitor/pesquisador coloca-se na posição de interlocutor, mas não é simplesmente um destinatário do discurso. Na verdade, agrega duas funções simultâneas. O leitor/pesquisador é o tu/interlocutor ao produzir sentido frente ao discurso, mas também é o tu/pesquisador na medida em que busca explicar linguisticamente o sentido produzido pelo eu, que é o resgate da argumentação do locutor. (DELANOY, 2008, p. 28)

Desse modo, o conceito de leitura à luz da semântica argumentativa, concebe que o sentido é ativado pelo discurso, segundo Ducrot (2005) somente o linguístico encaminhará o leitor à construção do sentido.

Adepto da abordagem comunicativa, Harmer (2001) aponta que o mais importante é que o aluno tenha uma grande exposição à língua em uso e tenha oportunidades de praticá-la em diferentes contextos de comunicação. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino de línguas sob a perspectiva do ensino para a comunicação preocupa-se mais com o uso/pragmática em detrimento do sentido/semântica, uma vez que o mais relevante é que o aluno utilize o sistema da língua para comunicar-se. Ducrot (2005) estabelece dois sentidos à palavra pragmática, o primeiro refere-se aos aspectos contextuais, ou seja, o linguístico determina o sentido construído pelo contexto, embora nem todo sentido possa ser apreendido pelas estruturas lingüísticas, já a segunda acepção do termo pragmática encaminha para o encontro das marcas que a enunciação deixa no enunciado. Seja num sentido ou noutro, semântica e pragmática não se separam, pois “a significação das palavras contém *instruções* que apontam para a busca do sentido no uso da língua”. (BARBISAN; RÖRIG, 2009, p. 35, grifo das autoras).

Para Carel (2011), todo texto possui uma organização que funciona como reflexos de um “espelho”, do texto para o título e do título para o texto. Afirma também a referida autora que os títulos, não somente fornecem padrões das argumentações que serão comunicadas no decorrer da leitura do texto, bem como os organiza.

Como é objetivo desta pesquisa analisar argumentativamente títulos e textos presentes em materiais didáticos de inglês como língua estrangeira, pretende-se com a análise explicitar os encadeamentos argumentativos neles expressos e verificar se é possível chegar à argumentação central desses textos, para então discutir a relevância e aplicabilidade da semântica argumentativa para o ensino de leitura. Santos (2002) reconhece que estudos em semântica argumentativa podem contribuir tanto para uma importante dimensão aos estudos da linguagem, bem como se mostrar pertinente para a formação, desenvolvimento e ação de profissionais de ensino de língua estrangeira.

Em vista disso, com base nos entendimentos teóricos que fundamentam este estudo, passar-se-á, no capítulo seguinte, à apresentação do corpus e dos procedimentos de análise.

3 METODOLOGIA: SELEÇÃO DO *CORPUS* E PROCEDIMENTOS

3.1 Seleção do *Corpus*

Para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, foram selecionados quatro livros didáticos de editoras variadas, a saber: *American Inside Out* (Macmillan), *New Headway* (Oxford), *New Interchange* (Cambridge), e *Cutting Edge* (Longman), dentre os quais foram reduzidos a dois exemplares, de acordo com os seguintes critérios: decidiu-se trabalhar com níveis avançados, e o material didático *New Interchange* e *New American Headway* não explicitam, na capa do material, o nível de conhecimento linguístico que os alunos adquirirão ao concluírem o trabalho com ele. Em vista disso, foram selecionados os livros *American Inside Out* (Macmillan) e *Cutting Edge* (Longman),

Deve-se salientar que os pacotes didáticos¹⁴, acima listados, são de quatro editoras britânicas, entretanto seu uso é para o ensino do inglês entendido como universal, muito embora os materiais das quatro editoras acima listadas possam ser adquiridos com foco no inglês britânico ou americano. Esses materiais são reconhecidos mundialmente e muito utilizados em cursos regulares de ensino, em escolas de idiomas, cursos universitários e extracurriculares de muitas universidades.

Cabe ressaltar que o material didático *American Inside Out* (Macmillan), é composto por catorze unidades temáticas, que são nomeadas com uma palavra apenas. Cada seção do livro é constituída por atividades de compreensão escrita e oral: leitura e escuta e por atividades de produção escrita e oral: fala e escrita. Além disso, todas as unidades apresentam estudo específico sobre vocabulário e gramática, sendo que, em apenas algumas delas, está explicitado o ensino de pronúncia.

Já o material didático *Cutting Edge* (Longman) é composto por dez módulos. Cada módulo é subdividido em atividades de compreensão escrita e oral: leitura e escuta; e atividades de produção oral: fala, que se mesclam entre si, ou seja, “vocabulary and speaking” (vocabulário e fala), ou “reading and vocabulary” (leitura e vocabulário), “Reading and Speaking” (leitura e fala), “Listening and speaking” (escuta e fala), no entanto há seções

¹⁴ Pacotes Didáticos: também comumente conhecidos como “kits”, são compostos de livro do professor, livro do aluno, CD’s de áudio, livro de exercícios, etc.

específicas para atividades de escrita e gramática que recebem essa nomenclatura. Cumpre destacar a presença reiterada, juntamente com leitura, de práticas de vocabulário, de fala e de gramática.

Os dois materiais acima listados são integrantes de um “pacote” didático, também denominado “kit”, que é constituído pelo livro do aluno, livro do professor, livro de exercícios para os alunos, CDs de áudio para uso em sala, testes padronizados, sítios com atividades na *internet*, vídeos, etc. Embora os livros de exercícios sejam parte integrante dos materiais aqui analisados, seus conteúdos não serão abordados, pois as questões presentes nesses livros não precisam da intermediação direta do professor, sendo de uso individual do aluno, para realização fora de aula.

Para a pesquisa, foi realizada uma seleção de dois pacotes didáticos, a saber: o livro *American Inside Out*, da editora *Macmillan*, e o livro *Cutting Edge*, da editora *Longman*, em nível avançado, que apresentam conteúdos e atividades que deverão ser seguidas pelos alunos e professores em sala de aula. Cabe, ainda, ressaltar que a escolha das unidades ou módulos, analisados na presente pesquisa, foi aleatória, ou seja, não houve um critério definitivo para a escolha dessas unidades.

As unidades que foram selecionadas são:

- Unidade 3 do livro *American Inside Out* – Título: “City” (cidade)
- Módulo 7 do livro *Cutting Edge* – Título – “Living Together” (Morando junto)

Após delimitada a seleção do corpus, a seguir serão definidos os procedimentos de análise para desenvolvimento deste estudo.

3.2 Procedimentos

Como procedimento de análise, elaborou-se o seguinte roteiro, com base em princípios e conceitos da ADL/TBS:

- cada título das unidades, por se tratarem de títulos com palavras plenas, será analisado através da: AI (Argumentação Interna) e AE (argumentação Externa);
- os textos presentes em cada unidade serão divididos em trechos que possam evocar encadeamentos argumentativos;

- será identificado o aspecto do bloco expresso no encadeamento;
- após será feita a análise dos aspectos expressos no discurso, e comparar-se-á com o aspecto evocado pela AI (Argumentação Interna) do título da unidade, a fim de verificar se pertencem ou não ao mesmo bloco de significação;
- Ao final serão analisadas as questões referentes aos textos, com o intuito de verificar:
(a) que aspecto de linguagem focalizam: leitura e vocabulário; leitura e gramática; leitura e fala; leitura pela leitura com vistas à produção textual, e (b) se permitem ao aluno chegar à argumentação central dos textos.

Na seção *resultados das análises e proposta de atividade de leitura com base numa concepção argumentativa da língua* foram apresentadas sugestões de questões de interpretação de leitura, que propõe mostrar que, através de questões que conduzam o aluno a identificar qual é a argumentação central do texto, o aluno conseguirá ler e compreender melhor os discursos por eles expressos e, conseqüentemente, de reproduzir essas argumentações evocadas, ou de criar novas argumentações em novos textos.

No próximo capítulo, serão apresentadas as análises e comentários dos textos e questões de compreensão de leitura.

4 ANÁLISES E COMENTÁRIOS

4.1 Análises e Comentários da Unidade “City”

O título da unidade *city* será analisado em duas etapas: a partir da definição literal apresentada nos dicionários e a partir de uma descrição argumentativa. Com base na TBS será possível apresentar a argumentação interna e externa dos títulos, isto é, das palavras plenas neles existentes.

4.1.1 Análise Argumentativa do Título da Unidade e dos Textos

A terceira unidade do livro *American Inside Out* é intitulada *city (cidade)*¹⁵. O sentido dicionarizado de cidade é região que concentra população e uma gama de atividades industriais, culturais, etc. Porém, deixar-se-á de lado a definição do dicionário para elencar a argumentação interna (AI) da palavra *cidade* que pode ser adquirida a partir da paráfrase: *BS1 - aglomerado organizado de pessoas DC reunião de atividades diversificadas*, para se chegar a esta conclusão não é necessário buscar sua definição no dicionário, pois ela está implícita na sua totalidade, quando se fala em urbano, não se está referindo o que é rural, por exemplo. A argumentação externa à direita (e AE) da palavra *cidade* pode ser assim definida: *cidade DC acesso a diferentes serviços; cidade PT não acesso a diferentes serviços* e a argumentação externa à esquerda (AE e) da palavra é *não reunião de atividades diversificadas PT cidade*.

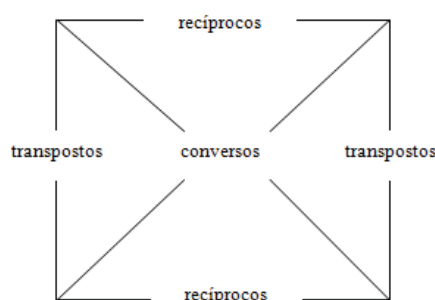
As argumentações externas ligadas a uma palavra podem ser “em *donc* (portanto)”, e igualmente “em *pourtant* (mesmo assim)”. Nessa medida, afirmar *aglomerado organizado de pessoas DC reunião de atividades diversificadas* é o mesmo que caracterizar o local como intensamente populoso, grande e com atividades diversificadas para se fazer.

¹⁵ Cidade [Do lat. Civitate.] S. f. 1. Complexo demográfico formado, social e economicamente, por uma importante concentração populacional não agrícola, i. e. dedicada a atividades de caráter mercantil, industrial, financeiro e cultural; urbe: “cidade é a expressão palpável da necessidade humana de contato, comunicação, organização e troca, - numa determinada circunstância físico-social e num contexto histórico.” (Lucio Costa, *Lucio Costa: Registro de uma vivência*, p. 277.) (FERREIRA, 1999)

Como se observa aqui, os discursos argumentativos ligados a uma palavra podem, ou não, comportar a palavra a ser analisada. O encadeamento argumentativo *aglomerado organizado de pessoas DC reunião de atividades diversificadas* constitui a argumentação interna de *cidade*, no entanto outros discursos podem estar relacionados à *cidade*, como *cidade DC encontrar o serviço procurado* ou *cidade PT não encontrar o serviço procurado*. Note-se que, em ambos os casos, os aspectos apresentam a palavra *cidade*. Cabe salientar que, as argumentações são desenvolvidas, não mais no interior da palavra, mas sim, na sua sequência, ou seja, no próprio emprego dessa palavra. Essas argumentações constituem as argumentações externas à palavra *cidade*. Segue abaixo o quadro argumentativo do léxico, *cidade*.

Aglomerado organizado de pessoas DC
reunião de atividades diversificadas
(cidade grande)

Aglomerado não organizado de pessoas DC
Neg reunião de atividade diversificadas
(não cidade)



Aglomerado não organizado de pessoas
PT reunião de atividades diversificadas
(cidade em formação ou cidade que
cresceu muito)

Aglomerado organizado de pessoas PT Neg
reunião de atividades diversificadas
(cidade pequena)

Quadro 2 – Quadrado Argumentativo do Título Cidade

Fonte: Elaborado pela autora

Através do quadrado argumentativo exposto acima, faz-se possível fazer a seguinte análise, a partir do segmento A (aglomerado organizado de pessoas) e do segmento B (reunião de atividade diversificadas).

Pelo primeiro ângulo do bloco (A DC B), observa-se que o sentido da palavra *cidade* pode ser expresso pelo encadeamento *aglomerado organizado de pessoas DC reunião de atividades diversificadas*, que é um exemplo de cidade no sentido *doxal* em que todas as pessoas, que nela vivem, têm acesso aos bens de um cidadão, ou seja, acesso ao trabalho, moradia,

saúde, educação, etc. Têm-se *cidade/capital* como uma descrição pertinente do encadeamento *aglomerado organizado de pessoas DC reunião de atividades diversificadas*.

No segundo encadeamento, está (Neg-A DC Neg-B) no qual *aglomerado não organizado de pessoas DC não reunião de atividades diversificadas* refere-se a uma *não cidade*, que não apresenta características comuns de um centro populacional com características básicas de uma cidade em que há infraestrutura física como saneamento básico, patrimônios públicos e acesso fácil.

O terceiro ângulo do bloco (Neg-A PT B) corresponde ao discurso *aglomerado não organizado de pessoas PT reunião de atividades diversificadas*, que corresponde à significação de uma *cidade em formação* ou *cidade que cresceu muito* e conseqüentemente perdeu seu controle, isso porque pode ser uma cidade que se formou em volta de uma parque ecológico, ou de um centro de concentração de belezas naturais, que passa a receber inúmeros turistas e com isso gera o desenvolvimento da região, ou ainda, uma *cidade* que se desenvolveu muito economicamente, que cresceu desenfreadamente e perdeu-se o controle.

No último discurso, ou quarto ângulo do bloco (A PT Neg-B), o aspecto: *aglomerado organizado de pessoas PT não reunião de atividades diversificadas* remete a uma *cidade pequena* e que, apesar de ser organizada, não apresenta muitas atividades para se fazer, sendo pacata e tranqüila.

A unidade, a ser analisada, apresenta duas atividades de compreensão de textos, sendo a primeira, com subtítulo “*Where in the World?*” (Onde no mundo?) (Anexo A - p. 87), e o outro subtítulo “*Times Square*” (sem tradução para o português, por referir-se a nome próprio) (Anexo A - p. 91). A primeira atividade contém cinco trechos retirados de revistas de guias turísticos, nos quais não está mencionado o nome da cidade, mas sim uma breve descrição do local para que o aluno tente identificar de que cidade se fala. Após será feita a análise da segunda atividade “*Times Square*” a partir do sentido de *cidade* que se pode evocar de seus enunciados. Dentro da perspectiva teórica da TBS, faz-se possível analisar como a palavra *cidade* está sendo empregada em cada trecho selecionado.

4.1.1.1 Atividade de leitura 1 - “Where in the world” (Anexo A - p. 87)

A atividade de leitura intitulada “Where in the world” foi adaptada e retirada do *Lonely Planet publications*, ou seja, guias de viagens. No entanto estes textos foram extraídos do contexto de unidades comunicativas maiores que segundo Widdowson (1991) textos fragmentados de leitura a serem trabalhados no ensino de línguas reduzem forçosamente a sua naturalidade enquanto discurso, “no curso normal da vida não nos deparamos com discurso apresentado como textos fragmentados de leitura mas como unidades retóricas completas.” (WIDDOWSON, 1991, p. 113). Essa atividade de leitura descreve cinco cidades famosas do mundo, Madri, Londres, Rio de Janeiro, Tokyo e Nova Iorque, e após a leitura, cabe aos alunos identificarem a que lugar cada texto se refere. Dos textos dessa primeira atividade de leitura, destacaram-se os seguintes trechos:

Trecho do texto 1 – cidade de Madrid (linhas 23 a 29) Anexo A – p. 87

Em nenhuma outra capital, você encontrará o centro da *cidade* tão lotado tão tarde da noite como aqui, especialmente se você sair nos finais de semana. Todos parecem ficar até tarde, como se algumas leis não escritas proibissem as pessoas de dormirem antes do amanhecer. (BASTOW; JONES, 2007, p. 26, tradução nossa)¹⁶

Do enunciado do trecho 1: “você encontrará o centro da cidade tão lotado tão tarde da noite”, pode-se evocar que uma cidade deveria estar vazia quanto mais tarde da noite fosse. Desse modo, o sentido da palavra cidade nesse trecho permite que se associe a ele o aspecto transgressivo *tarde da noite PT não vazia*, ou ainda, *tarde da noite PT cheia*. Um local que está cheio tão tarde da noite e que perturba a população é um cidade que, mesmo desorganizada, tem muitas coisas para se fazer.

Trecho do texto 2 – cidade de Rio de Janeiro (linhas 1 – 6) Anexo A – p. 87

Na sua mera existência, a *cidade* é um oxímoro, onde o velho e o novo, noite e dia, terra e mar coexistem e fazem com que tudo pareça perfeitamente natural. É um

¹⁶ In no other European capital Will you find the *city* Center so thronged so late into the night as here, especially if you go out on weekends. Everyone seems to stay out late, as though some unwritten law forbade sleeping before dawn. In this sense, it is a city more to be lived than seen.

contraste de imagem e sons, ainda que distintos, divergem elementos que se misturam juntos em harmonia. (BASTOW; JONES, 2007, p. 26, tradução nossa)¹⁷

Explicitar que a cidade do Rio de Janeiro é um oxímoro, é o mesmo que afirmar que esse local, por apresentar contrastes, deveria ser uma cidade desarmônica; contudo, o sentido de *cidade* empregado no trecho em questão conduz o leitor a definir o Rio de Janeiro como uma cidade que *mesmo sendo de contrastes, é harmônica*.

Trecho do texto 3 – cidade de Londres (linhas 4 – 16) Anexo A – p. 87

Ao contrário de outras cidades européias, muito se parece não planejado e sujo, porém é aí que está seu encantamento. Visitar a *cidade* é como se perder em uma metrópole congestionada pelo tráfego. Dessa forma você provavelmente não terá uma pista de onde está, pois até mesmo os nomes dos lugares lhes serão familiares. A cidade é tão grande que os visitantes terão de fazer uso máximo do sistema de metrô: infelizmente, este desloca a geografia da cidade e faz com que seja difícil se localizar. (BASTOW; JONES, 2007, p. 26, tradução nossa)¹⁸

O terceiro trecho faz alusão a uma cidade que, por ser muito grande, acaba parecendo não planejada o que dificulta a locomoção das pessoas, *grande DC necessidade de usar metrô* ou *cidade aparentemente não planejada e suja PT encantadora*. Para estes aspectos do bloco, Londres é aqui denominada um lugar que, apesar de apresentar aspectos negativos relativamente a deslocamento e aparência, possui vários lugares a serem visitados e explorados por seus visitantes.

Trecho do texto 4 – cidade de Tokyo (linhas 1-7 e 25 – 26) Anexo A - p. 87

O nível absoluto de energia é o aspecto mais marcante desta *cidade* capital. É verdade que sua aparência pode ser um pouco deprimente - empreendimentos habitacionais que são como ‘caixas de sapatos’ e escritórios atravessados por vias expressas lotadas

¹⁷ “By its mere existence, the *city* is na oxymoron, where old and new, night and day, land and sea coexist and meke it all seem perfectly natural. It is a contrast of sight and sound, yet the distinct, diverse elements blend together in harmony.”

¹⁸ “Unlike comparable European *cities*, much of it looks unplanned and grubby, but that is part of its appeal. Visiting the city is like being let loose on a giant-sized Monopoly board clogged with traffic. Even though you probably won’t have a clue where you are, at least the names will look reassuringly familiar. The city is so enormous that visitors will need to make maximum use of the underground train system: unfortunately, this dislocates the city’s geography and makes it hard to get your bearings.”

pelo trânsito” e “é uma cidade viva que você nunca ficará sem o que explorar. (BASTOW; JONES, 2007, p. 26, tradução nossa)¹⁹

No trecho interessa o sentido que ‘cidade capital’ tem. Tokyo, apesar de ser capital, é aqui definida como pequena *capital PT cidade não grande*, ou seja, *capital PT pequena e apertada*. Contudo, como as outras capitais, permite a *AE capital DC ter muito o que ver, explorar, visitar*. Pode ainda, como as outras ter como *AI aglomerado não organizado de pessoas PT grande diversidade de atividades*.

Trecho do texto 5 – cidade de Nova York (linhas 3 – 9 e 15 – 24) Anexo A – p. 87
 Nenhuma outra cidade é arrogante o suficiente para se auto-nomear Capital do mundo, e nenhuma outra cidade poderia tomar facilmente esta posição. É formada por uma grande massa da humanidade - sete milhões de pessoas em 309 quilômetros quadrados (800 km²) - e todos vivem um em cima do outro [...] e, Em uma *cidade* que é parte do subconsciente global, é muito difícil escolher alguns destaques - onde quer que você vá, você vai se sentir como se já estivesse estado lá. Livrarias, comidas, teatros, shoppings, pessoas: realmente não importa o que você faça ou o onde você vá, porque a própria *cidade* é uma experiência emocionante” (BASTOW; JONES, 2007, p. 26, tradução nossa)²⁰

O trecho acima apresenta Nova Iorque como “uma cidade que é parte do subconsciente global”, isso por ser uma cultura que fora difundida no mercado econômico global, onde quer que você vá, terá produtos, alimentos, bebidas e aspectos culturais que remetem a essa cidade. Ou seja, *capital do mundo PT comum e parte do subconsciente global da população, visitar esta cidade é uma experiência emocionante PT você vai se sentir como se já estive lá; sem alternativas muito diferenciadas do que qualquer cidadão teria, em muitos outros lugares do mundo*.

O sentido, da palavra *cidade* em cada texto, permaneceu, na sua grande maioria, em seu sentido argumentativo transgressivo. Note-se que *tarde da noite, mesmo assim lotada, cidade aparentemente não planejada e suja PT encantadora, divergente, entretanto harmônica; capital pequena PT ter muita vida; capital do mundo, no entanto comum* são aspectos

¹⁹ “The sheer level of energy is the most striking aspect of this capital *city*, it’s true that the larger picture can be somewhat depressing – shoebox housing developments and office blocks traversed by overhead expressways crowded with traffic” and “It’s a living city and you’ll never run out of things to explore.”

²⁰ “In a *city* that is so much a part of the global subconscious, it’s pretty hard to pick a few highlights – wherever you go you’ll feel like you’ve been there before. Bookstores, food, theater, shopping, people: it doesn’t really matter what you do or is an in-your-face, exhilarating experience.” And “No other *city* is arrogant enough to dub itself Capital of the World, and no other city could carry it off. It is a densely packed mass of humanity – seven million people in 309 sq. miles (800 sq. Km) – and all this living on top of one another (...).”

argumentativos transgressivos que permitem descrever os traços constitutivos da palavra *cidade* em cada trecho; desse modo, definir que *mesmo tarde da noite o local está lotado*, não significa dizer que esta inscrição é sinônimo da palavra *cidade*, mas sim que determinados aspectos do bloco, que não comportam a própria palavra, estão relacionadas com a argumentação interna de *cidade*. A todas as argumentações evocadas pelos trechos, é possível associar o aspecto transgressivo que caracteriza uma cidade – capital – que cresceu muito e, em virtude disso, aparenta problemas aos cidadãos, mas oferece grande variedade de atividades aos visitantes.

4.1.1.2 Atividade de Leitura 2 - “Times Square” (Anexo A – p. 91)

Do texto dessa segunda atividade de leitura, destacou-se a seguinte parte:

Trecho da atividade de leitura 2 – Times Square (Anexo A – p. 91)

Times Square é um dos pontos turísticos mais lotados na maior *cidade* dos Estados Unidos.” E “A grande variedade de atrações em Times Square atrai todos os tipos de pessoas de todo o mundo – jovens e idosos, nativos e turistas, pessoas comuns e artistas de cinema. (BASTOW; JONES, 2007, p. 30, tradução nossa)²¹

Este trecho garante que a grande *New York* possui uma variedade de atrações e de pessoas, desse modo o aspecto *cidade grande DC variedade de atrações e de pessoas* possibilita afirmar que uma única palavra pode exprimir significações diferentes; dito de outro modo, uma palavra pode expressar, além de sua própria significação, um novo sentido, que lhe é atribuído pelo contexto linguístico-discursivo.

Com base no que foi exposto anteriormente, observa-se que os aspectos convocados tanto nos trechos do texto (1), quanto no texto (2) são o transposto transgressivo do mesmo bloco semântico, *aglomerado não organizado de pessoas PT reunião de atividades diversificadas*; a posição do locutor, nos textos acima apresentados, é contrária à apresentada

²¹ “Times Square is one of the busiest spots in the largest *city* of the United States.” And, “The huge variety of attractions in Times Square attracts all types from all over the world – Young people and old people, natives and tourists, commoners and movie stars.” (Tradução Nossa)

no encadeamento do título da unidade. Isso ocorre porque a argumentação central do texto, constituída a partir da explicitação dos blocos semânticos e dos aspectos argumentativos associados, contém o aspecto transgressivo transposto do bloco encontrado a partir da argumentação interna AI do título, em que *cidade* é definida como sendo um *aglomerado organizado de pessoas DC reunião de atividades diversificadas*.

Em conclusão, a argumentação interna (AI) de *cidade*, só é possível em virtude do elo discursivo que relaciona dois segmentos do enunciado, de um lado: *aglomerado organizado de pessoas* e de outro: *reunião de atividades diversificadas*. Entretanto, o sentido da palavra *cidade* permitiu evocar, nos diferentes trechos selecionados, significações distintas daquela alcançada pela argumentação interna do título da unidade. Dessa forma, afirma-se que as argumentações apresentadas pelo título da unidade e pelos textos apresentados no decorrer da unidade são pertencentes a um mesmo bloco semântico.

4.1.2 Análise e Comentários dos Questionários de Leitura

As questões de compreensão de leitura desta unidade são divididas em grupos, sendo denominadas como questões de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura; nas quais, o aluno será instigado a responder questões, mesmo enquanto estiver lendo.

4.1.2.1 Análise do Questionário de Leitura da Atividade “Where in the world”

Do questionário das duas atividades de leitura constantes nessa unidade. A primeira é sobre a atividade “Where in the world” (Anexo A – p. 87). Como questões de pré-leitura, têm-se:

Where in the World?

- 1 Work with a partner. Discuss the following questions:
 - a) What is the capital of your country famous for? Does it attract a lot of visitors?
 - b) Which capital city would you most like to spend a weekend in?
 - c) Do you live in a city, in the suburbs, or out in the country? Have you always lived there? Do you like it? Why/Why not?

Figura 1 – Atividade de leitura do texto *Where in the world* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW; JONES, 2007, p. 26, tradução nossa)²²

Com base nessas questões, os alunos são instigados a falar em inglês, sobre si mesmos, sobre onde moram, sobre lugares que gostariam de conhecer, etc. Ou seja, essas questões pretendem introduzir, de maneira geral, o assunto que será, após, explorado pelos textos que eles lerão. No entanto, percebe-se que estes questionários, até então, apresentam-se com o fim de estimular a oralidade dos alunos.

A primeira questão solicita que os alunos falem sobre a capital de seus países, “a) No que a capital do seu país é famosa? Ela atrai muitos visitantes?”, entretanto, possivelmente nem todos os alunos conhecem a capital de seu próprio país, cabendo a eles comentar sobre aspectos gerais que conhecem por terem assistido na televisão, lido em jornais, revistas, internet, etc.

A questão “b) Em qual cidade capital você gostaria de passar um final de semana?” permite ao aluno comentar sobre cidades que chamam mais sua atenção, e possivelmente a qual ele tem mais argumentos para dizer se gosta ou não e o porquê. A última questão de pré-leitura, c) Você mora em uma cidade, no subúrbio, ou no interior? Você sempre morou no mesmo lugar? Você gosta? Por que e por que não?, trata do cotidiano dos alunos, sobre onde eles vivem e suas percepções sobre suas cidades. Nota-se que as questões são graduais, ou seja, partem de uma cidade que pode se distanciar da realidade deles, sendo que as últimas questões se aproximam do universo do aluno.

A segunda atividade de leitura (Anexo A – p. 87) é uma atividade que deve ser executada pelos alunos enquanto estiverem lendo, ou seja, é uma atividade que os alunos completarão durante a leitura.

²² 1. Trabalhe com o seu colega e discuta as seguintes questões: a) No que a capital do seu país é famosa? Ela atrai muitos visitantes? b) Em qual cidade capital você gostaria de passar um final de semana? c) Você mora em uma cidade, no subúrbio, ou no interior? Você sempre morou no mesmo lugar? Você gosta? Porque e por que não?

- 2 The following excerpts from travel guides describe five of the world's most famous cities. Work in small groups. Read the descriptions and decide what city is being described in each text.

Figura 2 – Atividade de leitura do texto *Where in the world* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW; JONES, 2007, p. 26, tradução nossa)²³

A questão menciona que “Os seguintes trechos, retirados de guias de viagem, descrevem cinco das cidades mais famosas do mundo. Trabalhe em pequenos grupos. Leia as descrições e decida sobre qual cidade cada excerto está descrevendo.” Primeiramente, observa-se que a leitura não é individual, mas sim em pequenos grupos, e que o objetivo principal do texto não é o de compreensão propriamente dita, mas sim de pretexto para que os alunos se comuniquem na língua-alvo e que identifiquem qual cidade cada texto está descrevendo. Cabe salientar que, não necessariamente o aluno precisará ler o texto na íntegra, pois, se ele identificar que lugar o trecho está descrevendo no primeiro parágrafo do texto, ele já poderá interromper a leitura e seguir adiante.

As últimas atividades de leitura desse texto são de “pós-leitura” (Anexo A – p. 88), ou seja, os alunos já tiveram acesso ao texto e já identificaram a *cidade* que cada trecho descreve.

- 3 Look at the excerpts again and underline the information that helped you decide what city was being described.

Figura 3 – Atividade de leitura do texto *Where in the world* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW; JONES, 2007, p. 27, tradução nossa)²⁴

A questão “3) Olhe para os excertos novamente e sublinhe a informação que te ajudou a identificar qual cidade estava sendo descrita.”, requer que o aluno volte ao texto, já lido, e procure identificar, no texto, qual trecho contribuiu para a identificação da cidade descrita. Por fim, as questões abaixo, ainda de pós-leitura, são também de prática oral isso é comprovado

²³ “2) Os seguintes trechos, retirados de guias de viagem, descrevem cinco das cidades mais famosas do mundo. Trabalhe em pequenos grupos. Leia as descrições e decida sobre qual cidade cada excerto está descrevendo..”

²⁴ “3) Olhe para os excertos novamente e sublinhe a informação que te ajudou a identificar sobre qual cidade estava sendo descrita.”

pelo enunciado: Trabalhe com seu colega e discuta estas perguntas. Seguem as questões (Anexo A – p. 88).

- 4 Work with a partner and discuss these questions:
- a) Which description appeals to you most? Why? Choose two or three phrases that you find evocative.
 - b) Have you been to any of these cities? Do the excerpts reflect your experiences?
 - c) Do the excerpts make you want to visit any of these cities?

Figura 4 – Atividade de leitura do texto *Where in the world* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW; JONES, 2007, p. 27, tradução nossa)²⁵

A questão “a) quais descrições te chamam mais a atenção? Por quê? Escolha duas ou três frases que soam evocativas para você”, nessa pergunta, o alunos precisa comprovar com trechos retirados do texto, qual cidade, ou qual descrição lhe chamou mais atenção e explicar o por quê. Observa-se que, ao solicitar do aluno que ele justifique sua resposta ou argumente sua opinião, ele precisa ter no mínimo uma boa compreensão do texto, para que possa fazê-lo. Evidenciou-se, no entanto, que as questões anteriores não sugeriam que os alunos lessem o texto pela leitura, mas sim como mero exercício de identificação.

Como segunda pergunta, tem-se “b) Você já esteve em alguma dessas cidades? Os trechos refletem suas experiências?”. Para responder a essa questão, o aluno já não precisa mais recorrer ao texto, pois trata-se, aqui de uma questão pessoal, de opinião própria.

A última pergunta, “c) Os trechos fazem com que você queira visitar alguma dessas cidades?”, não estimula o aluno a argumentar pois é uma pergunta de ‘sim’ ou ‘não’, cabe ao alunos o interesse de falar mais sobre um lugar que gostaria de visitar justificando a escolha.

Por fim, observou-se que os questionários de pós-leitura, presentes nas questões b e c são frequentemente utilizadas como um meio de praticar a habilidade de composição do aluno e segundo Widdowson (1991, p. 137) esse tipo de questão “desvia a atenção do aprendiz da leitura enquanto capacidade comunicativa: a sua habilidade em compor a frase desejada não está ligada a sua capacidade de entender o texto”. Percebe-se, mais uma vez, que o conteúdo do texto não é significativo até este momento da atividade de compreensão leitora, o que é

²⁵ “4) Trabalhe com seu colega e discuta estas questões: a) Quais descrições te chamam mais a atenção? Por quê? Escolha duas ou três frases que soam evocativas para você. c) Os trechos fazem com que você queira visitar alguma dessas cidades?”

significativo nessas questões é a capacidade de estratégias de leitura que o aluno ativa e de sua capacidade de ativar conhecimentos prévios de vocabulário e conhecimentos de mundo.

Com base nesses questionários, conclui-se que o objetivo principal dessas questões de interpretação de leitura, não é a leitura em si, mas sim estimular a comunicação oral dos alunos. Isso se comprovou através das questões de pré-leitura e pós-leitura que apresentam questões do tipo: “trabalhem com seus colegas e discutam as seguintes questões”.

Além disso, observou-se que, até o presente momento, o estudo de vocabulário e o estudo de estruturas sintáticas ainda não apareceu, entretanto os próximos questionários irão deter-se nesses aspectos mais estruturais do texto, isso se comprova pelo nome dos próximos subtítulos: *vocabulary* (vocabulário) e *Close-up: Negative and limiting adverbials* (aproximando-se: advérbios limitados e negativos). Dizendo de outro modo, nos próximos exercícios, palavras e expressões do texto serão utilizadas para um estudo mais aprofundado de vocabulário e estruturas sintáticas.

4.1.2.2 Análise do Questionário de Leitura da Atividade “Times Square”

Os questionários de interpretação do segundo texto intitulado *Times Square* também são divididas em questões de pré-leitura, durante e pós-leitura. Esse texto especificamente não está apresentado na íntegra; algumas frases e/ou palavras foram retiradas dele, mas sem que se perdesse sua significação global. Entretanto, para este texto há apenas uma questão de pré-leitura (Anexo A – p. 91), que procura ativar, no cognitivo do aluno, o que ele já sabe sobre *Times Square*, onde fica e por que o local é bem conhecido. Confirmam-se as perguntas:

One Big Party

- 1 Have you heard of Times Square? Where is it? Why is it well known?

Figura 5 – Atividade de leitura do texto *Times Square* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW; JONES, 2007, p. 30, tradução nossa)²⁶

²⁶ “1. Você já ouviu falar sobre Times Square? Onde fica? Por que é tão conhecida?”

As questões “Você já ouviu falar sobre Times Square? Onde fica? Por que é tão conhecida?”, são classificadas como difíceis, caso o aluno não conheça e/ou não possua conhecimentos prévios sobre o local. Esse é um exemplo de pergunta aberta a todo grupo, por tratar-se de uma questão que o professor fará para a turma em geral e não para que os alunos discutam em pequenos grupos. Além disso, o objetivo desta questão é também ativar a curiosidade dos alunos para que saibam mais sobre esse ‘famoso’ ponto turístico e realizar mais uma atividade de fala.

A segunda questão (Anexo A – p. 91) para esse texto sugere ao aluno que leia o artigo proposto com o intuito de relacionar algumas questões com suas devidas respostas, que já estão sugeridas no corpo da questão.

- 2 You’re going to read an article about Times Square. Match the questions on the left with the answers on the right.
- | | |
|-------------------------|--|
| a) Where is it? | 1 The building there that used to belong to a huge New York newspaper. |
| b) What is it? | 2 On New Year’s Eve, for example, it’s a loud, brash, sweaty mass of seething humanity. |
| c) And at other times? | 3 On a typical day, one of the most concentrated business and entertainment districts in the nation. |
| d) What’s it named for? | 4 Between Broadway, Seventh Avenue, and 42nd Street. |

Figura 6 – Atividade de leitura do texto *Times Square* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW e JONES, 2007, p. 30, tradução nossa)²⁷

Na referida atividade, o aluno lerá o texto com a intenção de responder às questões propostas, não com o fim de entender seu sentido global ou a argumentação central do texto, mas sim com o objetivo único de ser capaz de relacionar as perguntas com as devidas respostas. Segundo Widdowson (1991, p. 142) para essas questões, “o aprendiz só necessita percorrer com os olhos o texto até chegar à frase que corresponde léxica e sintaticamente à frase dada na pergunta”, ainda segundo Widdowson (1991) não há a necessidade de o aluno compreender as frases e muito menos de interpretá-las enquanto elementos discursivos, isso

²⁷ 2) “Você lerá um artigo sobre Times Square. Ligue as questões da esquerda com as respostas a direita. a) Onde está localizada? b) O que é? c) E nos outros momentos? d) A partir do que é nomeado? 1. O prédio pertencia a um enorme jornal de Nova York. 2. No ano novo, por exemplo, fica lotado, com inúmeras pessoas de toda a humanidade. 3. Nos dias normais, um dos distritos que mais concentra negócios e entretenimento da nação. 4. Entre Broadway, sétima avenida, e quadragésima segunda rua..”

porque não conduzem o aluno ao desenvolvimento da prática de compreensão da leitura como um todo; mas sim como leitura puramente informacional, cujo único objetivo é encontrar as respostas solicitadas, ou seja, leitura como estratégia de apreensão do conhecimento, e não como leitura vinculada a uma concepção argumentativa de linguagem.

A atividade que segue (Anexo A – p. 91) é de pós-leitura, pois o aluno deverá ler o texto, para que possa responder às perguntas abaixo.

3 Read the article and answer these questions:

- a) What type of entertainment does Times Square offer?
- b) What type of people go to Times Square?
- c) What money-saving tip does the writer mention?

Figura 7 – Atividade de leitura do texto *Times Square* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW; JONES, 2007, p. 30, tradução nossa)²⁸

As questões apresentadas requerem que o aluno leia novamente o texto e, após a leitura encontre informações específicas como: quais os tipos de entretenimento e quais tipos de pessoas o leitor poderá encontrar em “Times Square”. Nesse caso, segundo Nunan (1999, p. 265) o aluno irá “olhar rapidamente o texto com o objetivo de localizar informações específicas”²⁹, essa é uma estratégia de leitura conhecida como *scanning*, ou seja, a preocupação maior é propor um trabalho de vocabulário. Mais uma vez, parece haver uma visão equivocada sobre o trabalho com textos, pois ele está sendo usado, novamente, como pretexto para um estudo puramente lexical, ou seja, através de palavras soltas, retiradas do texto.

A leitura vem seguida de um exercício em que os alunos deverão completar o texto com frases e expressões que estão faltando. Aqui os alunos precisarão ler e reler o texto diversas vezes, se for necessário, para que consigam inferir sobre o texto. Cumpre ressaltar que o aluno não precisa compreender o texto, na íntegra, para que possa realizar a referida atividade, pois poderá utilizar-se de alguns recursos de estratégia de leitura, como trechos em que a inicial é com letra maiúscula, como é o caso das alternativas: “b) No ano novo”, “f) por quase um século” e “g) Todos os dias” que só poderá fazer parte de uma pequena gama de possibilidades

²⁸ “3) Leia o artigo e responda estas questões: a) Que tipo de entretenimento Times Square oferece? b) Que tipo de pessoas vão ao Times Square? c) Qual é a dica para economizar dinheiro que o autor menciona?”

²⁹ Scanning: Looking quickly through the text to get a general idea of what it is about.

no texto; além disso, há estratégias de uso de preposições, verbos no infinitivo e conjunções, que, por serem para alunos em nível avançado, pressupõe que já saibam utilizá-las com mais destreza, o que facilita a colocação dos excertos no texto, como exemplo têm-se as questões: “a) por todo o mundo”; “c) e talvez ainda estar na TV por alguns segundos”; “e) para ter certeza que você terá o melhor da sua viagem”; “h) entre os cem dólares”. (Anexo A – p. 91)

- 4 Below are eight words and phrases that were in the original text. Insert them into the appropriate spaces (1–8).
- | | |
|---|---------------------------------|
| a) from all over the world | f) For about a century |
| b) On New Year’s Eve | g) Every day |
| c) and maybe even be on TV for a few seconds | h) into the hundreds of dollars |
| d) especially on Friday and Saturday nights | |
| e) to make sure you get the most out of your trip | |

Figura 8 – Atividade de leitura do texto *Times Square* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW; JONES, 2007, p. 27, tradução nossa)³⁰

Para completar a atividade acima mencionada, segundo Kato (1999, p. 122) cabe ao aluno interagir “com dados do texto, dados de sua memória e de sua capacidade cooperativa-comunicativa com um autor que ele geralmente não conhece.”

O próximo exercício, que está na seção “Additional Material” (Material Adicional) presente nas últimas páginas do livro (Anexo A – p. 96 e 97), propõe aos alunos que procurem o significado dicionarizado de algumas palavras encontradas no texto. O objetivo principal desse exercício do ponto de vista da semântica argumentativa é ampliar o vocabulário dos alunos. Entretanto, encontra-se aqui, um grande equívoco, que vai contra o que é proposto na ADL. Segundo essa teoria não se faz necessário recorrer ao uso do dicionário para saber o significado das palavras, uma vez que o sentido argumentativo dá-se pelo encadeamento das palavras no discurso.

³⁰ “4) Abaixo estão oito palavras e frases que fazem parte do texto original. Insira-as nos espaços apropriados (1-8). a) por todo o mundo. b) No ano novo; c) e talvez ainda estar na TV por alguns segundos; d) especialmente na sexta e sábado a noite; e) para ter certeza que você terá o melhor da sua viagem; f) Por quase um século; g) Todos os dias; h) entre os cem dólares.” (Tradução nossa)

- 5 Work with a partner. Student A: Turn to page 133. Student B: Turn to page 135.

Figura 9 – Atividade de leitura do texto *Times Square* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW e JONES, 2007, p. 30, tradução nossa)³¹

3 *City*

One Big Party, 5

Student A

- 1 Below are four words from the text. Check their meanings in a dictionary if necessary and prepare to explain the words to your partner. Do not tell your partner the word you are explaining. Your partner must listen and identify the word from the text.
 - a) renowned
 - b) check out
 - c) exorbitant
 - d) rebound
- 2 When you have finished, listen to your partner's description of four more words from the text and identify the words being described.

Figura 10 – Atividade de leitura do texto *Times Square* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW; JONES, 2007, p. 133-135, tradução nossa)³²

Segundo Nunan (1991), o aluno poderá utilizar-se de estratégias de leitura, como, por exemplo, o aprendiz poderá inferir sobre o vocabulário desconhecido utilizando-se do contexto ou partes da palavra, como: sufixos, prefixos, e origens dessas palavras para tentar identificar o significado antes mesmo de procurar determinadas palavras no dicionário.

Os exercícios, apresentados após a leitura, são questões de compreensão, que também demonstram uma preocupação voltada à percepção dos alunos quanto a algumas características do texto em questão. São exercícios que não visam a uma observação profunda do texto, mas que o aluno discuta sobre aspectos expressos no texto de maneira geral e pessoal; perguntas que poderiam ser respondidas sem que o aluno precisasse ancorar-se no texto. Observe-se o exercício 6 (Anexo A – p. 91):

³¹ 5) Trabalhe com um colega. Aluno A: Vá para a página 133. Aluno B: Vá para a página 135.

³² 3) Cidade Uma grande festa, 5 – Aluno A - 1) Abaixo estão quatro palavras do texto. Cheque o significado delas em um dicionário se necessário e preparem-se para explicá-las a seu colega. Não fale para o seu colega a palavra que você está explicando. Seu colega deve ouvir e identificar a palavra no texto. a) renovado; b) saída; c) exorbitante; d) Repercutindo 2) Quando terminar, ouça a descrição do seu colega de mais quatro palavras do texto e identifique as palavras descritas. 1) Aluno B: a) resiliência; b) vislumbre; c) econômico; d) Restaurantes.

- 6 Work in small groups and discuss the following questions:
- a) What is the busiest place at night where you live? What do people do there? Are there theaters and restaurants? Which places would you recommend?
 - b) Do you like to go out for the evening? Where do you go? What do you do? When was the last time you went out for the evening? Tell your group where you went and what you did.

Figura 11 – Atividade de leitura do texto *Times Square* da unidade intitulada *city*
Fonte: (BASTOW; JONES, 2007, p. 30, tradução nossa)³³

Destaque-se que a unidade traz o que são textos expositivo-argumentativos, entretanto a atividade de leitura presente nessa unidade não conduz o aluno a encontrar a argumentação central de seus textos. Além disso, faz-se necessário afirmar que os textos e as atividades propostas cumprem os objetivos do ensino comunicativo, de vocabulário e de gramática de língua estrangeira que pretendem realizar. Isso pode ser afirmado pela verificação da ênfase dada à utilização destes textos para o aperfeiçoamento de práticas de comunicação oral e também para o estudo de palavras novas, ou seja, são textos explicativos, que estão sendo utilizados, a fim de que os alunos aprimorem a fala no idioma em questão e com isso possam interagir melhor com seus colegas, em situações de uso comunicativo.

4.2 Análise e Comentários da Unidade Intitulada “Living Together”

A próxima unidade a ser analisada é do livro *Cutting Edge* da editora *Longman* de 2005. Esse livro é especificamente britânico, em contrapartida ao primeiro analisado, que, apesar de também ter sido produzido na Inglaterra, é americano. O livro é dividido em 10 unidades temáticas, que são nomeadas módulos. Aqui, analisar-se-á o módulo 7, com o título em Inglês *Living Together*, em português “Morando junto”.

As unidades, ou módulos como aqui nomeados, são também divididas em subseções, entre elas: “fala e vocabulário”, “gramática”, “escuta”, “leitura e vocabulário”, “escrita” e, por

³³ 6) Trabalhe em pequenos grupos e discuta as seguintes questões: a) Qual é o local mais lotado a noite na cidade onde você mora? O que as pessoas costumam fazer lá? Existem teatros e restaurantes? Que lugares você recomendaria? b) Você gosta de sair a noite? Onde você costuma ir? O que você faz? Quando foi a última vez que você saiu a noite? Fale para o seu grupo onde você foi e o que você fez.

último, uma seção de vocabulário chamada *wordspot*, em português, “foco na palavra”. Entretanto, cabe salientar que há atividades de leituras e textos não apenas nas subseções de “leitura e vocabulário” mas em outras subseções do módulo, como se mostrará adiante.

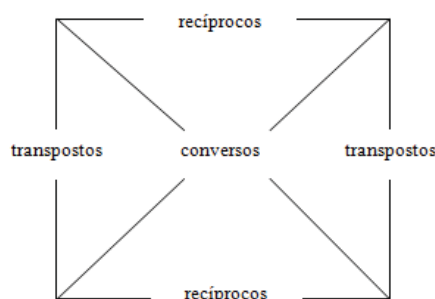
Tendo-se esclarecido como o material *cutting edge* é subdividido, far-se-á a análise argumentativa do título da unidade *living together* bem como a análise dos textos e questionários que a acompanham.

4.2.1 Análise Argumentativa do Título da Unidade e dos textos

O título desta unidade é “viver junto”, o dicionário define esta expressão como: “viver em companhia de alguém³⁴”. Ao extrair a argumentação interna dessa expressão, tem-se: *dividir o mesmo espaço DC haver entendimento*, com base nesse encadeamento, é possível apresentar o quadrado argumentativo do bloco semântico construído, que, neste caso, evoca os aspectos recíprocos do mesmo, como se pode visualizar a seguir.

Dividir o mesmo espaço DC haver
entendimento
(viver em harmonia)

Não dividir o mesmo espaço DC não
haver entendimento.
(viver só)



Não dividir o mesmo espaço PT haver
entendimento.
(cidadania/solidariedade)

Dividir o mesmo espaço PT não haver
entendimento.
(viver em desarmonia)

Figura 12 – Quadrado Argumentativo do Título Living Together
Fonte: Elaborado pela autora

³⁴ BECHARA, Evanildo. Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 915

Como se pode observar nesses encadeamentos, os aspectos normativos recíprocos, convocados em *dividir o mesmo espaço DC haver entendimento* têm como suporte a ideia de que é preciso respeitar as diferenças uns dos outros para que possa haver entendimento e conseqüentemente viver em harmonia.

A argumentação externa da palavra ‘viver junto’, pode, como prevê a TBS, ser à direita ou à esquerda da entidade *e*; para tanto, a argumentação externa a direita de ‘morar junto’ é: *morar junto DC compreender os limites pessoais individuais* e a argumentação externa a esquerda: *haver entendimento DC morar junto*.

Através do quadrado argumentativo exposto acima, faz-se possível fazer a seguinte análise, a partir do segmento A (*dividir o mesmo espaço*) e do segmento B (*haver entendimento*).

Pelo primeiro ângulo do bloco (A DC B), observa-se que o sentido da palavra *viver junto* pode ser expresso pelo encadeamento *dividir o mesmo espaço DC viver em harmonia*, que é um exemplo de convivência no sentido *doxal* em que todas as pessoas que convivem juntas, devem ou pelo menos deveriam viver bem, em harmonia e respeitando as diferenças individuais de cada um.

O segundo encadeamento recíproco, (Neg-A DC Neg-B) no qual *não dividir o mesmo espaço DC não haver entendimento* refere-se a uma pessoa que, por não compreender e respeitar as diferenças dos outros, prefere viver só.

O ângulo transgressivo transposto do aspecto normativo do bloco, (Neg-A PT B) corresponde ao discurso *não viver junto PT haver entendimento*, que corresponde a pessoas que, apesar de não viverem em um mesmo espaço, compartilham dos mesmos ideais e pensamentos e conseqüentemente aceitam o diferente ou o estranhamento.

No último ângulo do bloco, o transposto converso ao encadeamento normativo (A PT Neg-B), *dividir o mesmo espaço PT não haver entendimento* remete a uma convivência desarmônica, em que as pessoas que convivem juntas não se entendem e conseqüentemente não se respeitam mutuamente. A seguir far-se-ão as análises dos textos constantes na unidade “morando juntos”.

4.2.1.1 Atividade de Leitura 1 – “Shipwrecked”

O primeiro texto da unidade está na subseção *listening* (atividade de compreensão oral). O texto apresenta-se com o subtítulo: *Shipwrecked* (em português, ‘náufrago’) (Anexo B – p. 103), que, para este texto, em particular, é o nome dado ao programa televisivo, no qual, um grupo de seis voluntários conviverá, por um ano, em uma ilha deserta. Cada um dos integrantes receberá cinquenta mil dólares, se conseguir permanecer na ilha pelo prazo estipulado. Abaixo segue o início do texto, no qual há uma breve descrição de como funcionará o programa e quais são os objetivos que almejam ser alcançados até o final desse programa.

A coleção *Cutting edge* não apresenta nem no livro texto do aluno nem no livro guia do professor a fonte de onde o texto abaixo foi retirado. Segundo Widdowson (1991, p. 126) textos como esses não são autênticos, por se tratarem de ‘versões simplificadas’ para uso específico para o ensino de línguas, além disso, “os textos têm de apelar aos interesses do aprendiz (...) e, ainda mais, têm de ser expresso num nível apropriado de dificuldade linguística.” Por serem textos especialmente desenvolvidos para alunos em nível avançado, esses não deveriam ser adaptados para a sala de aula, pois é o mesmo que subestimar a compreensão leitora dos alunos.

Trecho do texto Shipwrecked (linhas 1 – 10) (Anexo B – p. 103)

Náufrago! Será a mais nova série de TV, com seis voluntários (além das crianças que cada integrante têm), que irão morar em uma ilha remota do Oceano Pacífico durante um ano inteiro. Eles serão acompanhados por um cinegrafista que terá total liberdade para filmá-los. Os objetivos do programa são: ver como pessoas modernas sobrevivem em condições primitivas, e como o grupo consegue conviver uns com os outros. Os participantes serão pagos £ 50.000 cada, se completarem o ano com sucesso, mas não receberão nada se deixarem o programa um dia antes. (...) (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 70, tradução nossa)³⁵

Nesse trecho do texto, a convivência entre os integrantes será testada, isso é mostrado através da expressão: “os objetivos do programa são: ver como as pessoas modernas

³⁵ Shipwrecked! Will be a major new TV series featuring six volunteer (plus any children they have) who will go and live on a remote island in the Pacific Ocean for a whole year. They will be accompanied by a cameraman who will have complete freedom to film them. The aims of the programme are to see how modern people survive in primitive conditions, and how the group manage to get on with each other. The participants will be paid £50,000 each if they complete the year successfully, but nothing if they leave even a day early. (...)

sobrevivem em condições primitivas e como os componentes do grupo conseguem conviver uns com os outros” (CUNNINGHAM, 2005, p. 70). Esse enunciado permite evocar o aspecto transgressivo converso do bloco semântico 1 (BS1), em que *dividir o mesmo espaço PT não haver entendimento*, implica dizer que os integrantes possivelmente serão pessoas de caráter e personalidades muito distintas, mas, como eles precisam dividir o mesmo espaço, necessariamente precisarão aprender a conviver uns com os outros.

4.2.1.2 Atividade de Leitura 2 – “The Bluffer’s Guide to Men and Women”

O próximo subtítulo do módulo é ‘leitura e vocabulário – homem, mulher e relacionamentos’, o texto aqui apresentado é composto pelo título *The Bluffer’s guide to men and Women* que, em português, pode ser traduzido como: (o guia dos blefes para homens e mulheres), nove trechos foram extraídos de dois livros, um chamado ‘o guia dos blefes para homens’ e o outro livro ‘o guia dos blefes para mulheres’ (Anexo B – p. 103-104) -. Para Widdowson (1991), os trechos selecionados são uma representação de informações abstraídas de outra fonte, ou seja, dos livros acima mencionados, com o objetivo de atender a um leitor específico, para um tema específico, etc. Além disso, Widdowson (1991, p. 126) os classificaria como ‘relatos simples’ por ser uma “amostra autêntica de discurso, destinada a servir um propósito comunicativo, (...)”, isso, também, por se tratar de trechos extraídos de textos maiores.

Do título ‘guia de blefes para homens e mulheres’, pode-se extrair como AI de blefar, *aparenta ser característica feminina PT pode não ser*, e como AE *é blefe DC apresenta características estereotipadas do que realmente é*. Partindo do pressuposto de que a leitura do título maior engloba e dá sentido aos textos menores e vice-versa; pode-se afirmar que, por se tratar de um guia de ‘blefes’ para homens e mulheres, o sentido conduzido pela leitura desses textos é uma caricatura, ou imagem caricatural, do que é ser homem ou do que é ser mulher. Dito de outro modo, esse guia de blefes afirma como sendo verdadeiras algumas características próprias femininas, que, no entanto podem não ser, o mesmo ocorre com algumas afirmações estereotipadas do que seriam qualidades particulares ao homem, mas que, por se tratar de um guia de ‘blefes’, não se pode generalizar a todos os homens.

Para Freitas (2009, p. 267) “(...) o sentido do texto resulta num bloco semântico e, como tal, está inscrito no sistema lingüístico que se realiza pelo encadeamento argumentativo complexo, o discurso.” Dessa forma, o sentido é resultado dos encadeamentos argumentativos expressos pelas relações lingüísticas que se estabelecem entre textos e títulos. Partindo desse pressuposto, os subtítulos, abaixo, serão analisados de acordo com suas argumentações internas e externas, que serão elencadas a partir da argumentação apresentada em cada trecho.

Trecho texto 1 – Aprovação (Anexo B - p. 105)

Os homens necessitam ser aprovados. Eles querem sentir que as mulheres têm notado e precisam deles. O melhor de tudo seria se as mulheres os admirassem. Eles também gostariam que as mulheres confiassem mais neles, mas isso provavelmente seria pedir demais. (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 72, tradução nossa)³⁶

Quanto à relação argumentativa que se estabelece entre o título ‘aprovação’ e o texto, cabe referir que tal título não explicita a argumentação central do texto, isso pode ser comprovado através do primeiro trecho, em que a AI de ‘aprovação’ pode ser expressa pelo encadeamento *ser aceito DC gostar do que a pessoa faz ou fazer algo que agrada DC aprovar*, contudo o texto expressa uma argumentação externa caricatural de homem, *homens DC desejo de serem aprovados pelas mulheres*, o que se comprova pelo trecho “os homens necessitam ser aprovados.” (CUNNINGHAM, 2005, p. 72-73)

Trecho texto 2 – Conversa – (Anexo B - p. 105)

A mulher usa em média 10.000 palavras por dia na fala: enquanto o homem pensa que 4.000 palavras são perfeitamente adequadas. Em casa, conversa de homem é especialmente econômica, muitas vezes reduzida a grunhidos e expressões de uma sílaba. As chamadas telefônicas são para a transmissão de informações essenciais, não para fofocar ou trocar confidências. Para a mulher, toda a informação é essencial. "Mas o que você estava falando? ' um homem confuso pode perguntar a uma mulher que acaba de passar duas horas ao telefone com alguém que só viu naquela manhã. (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 72, tradução nossa)³⁷

³⁶ Approval - Men are suckers for approval. They want to feel that women have noticed them and need them. Best of all would be if women admired them. They would also like it if they trusted them, but that would probably be asking too much.

³⁷ Conversation – The average woman uses 10.000 words a day in speech: the average man finds 4.000 perfectly adequate. Around the house, a man’s conversation is especially economical, often reduced to grunts and utterances of one syllable. Telephone calls are for the transmission of essential information, not for gossiping or the exchange of confidences. For woman, all information is essential. ‘But what were you talking about?’ a bemused man may ask a woman who has just spent two hours on the phone to someone they saw only that morning.

O título ‘conversa’, numa espécie de paráfrase simplificada, expressa através de sua argumentação interna, *necessidade de trocar ideias DC querer trocar ideias*, contudo, esse encadeamento não sintetiza a argumentação principal do texto que apresenta em sua argumentação externa, *mulher DC necessidade de conversar*. Nesse trecho, as características essencialmente femininas são postas como sendo diferente das dos homens, por se tratar de um estereótipo de que as mulheres têm uma necessidade maior de comunicação verbal, se comparadas aos homens, que, por sua vez, utilizam um número reduzido de palavras e expressões para se comunicarem.

Trecho texto 3 – Um bom choro – (Anexo B - p. 105)

Embora, hoje em dia, seja oficialmente aceitável - e até desejável - para os homens chorar, eles nunca vão querer se igualar as mulheres. Eles nunca vão entender como as mulheres podem, em certas circunstâncias, desfrutar "um bom choro". Lágrimas fazem os homens se sentirem muito desconfortáveis, porque sentem que algo se espera deles, mas eles não sabem o quê. (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 72, tradução nossa)³⁸

O título do trecho acima, um bom choro têm como *AI sentimento penoso DC demonstrar esse sentimento*, no entanto através da leitura e análise empreendida pelo texto, cria-se um ideia constituída por um senso comum de que os homens não choram pois “lágrimas fazem os homens se sentirem muito desconfortáveis” (CUNNINGHAM, 2005, p. 72), como argumentação externa da entidade ‘um bom choro’ tem-se *é mulher DC chora*.

Trecho texto 4 – Ranzinza – (Anexo B - p. 105)

Irritante - É importante lembrar que uma mulher não é ranzinza, mas costuma lembrar. Mas não se pode ficar lembrando o tempo todo. Homens tem conhecimento do fato de que eles não fazem o que eles disseram que iam fazer, e, além disso, precisam ser lembrados regularmente, caso contrário não será feito. (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 72, tradução nossa)³⁹

³⁸ A good cry – Although it is nowadays officially acceptable – even desirable – for men to cry, they will never be a match for women. They will never understand how women can, in the right circumstances; claim to enjoy ‘a good cry’. Tears make men very uncomfortable, because they feel something is expected of them, but they don’t know what.

³⁹ Nagging – It is important to remember that a woman does not nag, but reminds. This point cannot be made too often. Men are simply being made aware of the fact that they have not done what they said they were going to do, and therefore need to be prompted regularly, otherwise it won’t get done.

As mulheres são consideradas ranzinzas pelos homens, pois elas têm o costume de ficar relembando seus filhos e maridos o tempo todo, sobre o que devem ou não fazer. Entretanto, os homens sabem que eles costumam esquecer o que prometeram fazer. Observa-se que, a partir do título, extrai-se a AI de ‘ranzinza’; *enxergar “esquecimentos” DC reclamar*. Cabe ressaltar que a argumentação interna expressa tanto a argumentação evocada pelo título, quanto pelo texto, entretanto a argumentação externa evocada pelo texto refere-se à *mulher DC ranzinza*.

Trecho texto 5 – Trabalho doméstico – (Anexo B - p. 106)

Hoje em dia, os homens podem e sabem cozinhar, passar e passar o aspirador na casa, e até mesmo sabem limpar os banheiros. **Mas** as pesquisas mostram que as mulheres ainda gastam quatro ou cinco vezes mais tempo em tarefas domésticas em comparação a seus cônjuges. O fato é que os homens podem tolerar um maior grau de sujeira e desordem antes mesmo de notar. Eles têm a vantagem de ser casca-grossa - que se aproximam do estado da casa como os Três Macacos Sábios: "não vejo mal, não sinto mal, não cheiro mal". (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 73, tradução nossa) [grifo meu]⁴⁰

O título ‘serviços domésticos’ permite evocar a seguinte argumentação interna: *realizar tarefas PT não receber remuneração*, desse modo, cuidar da casa pode ser compreendido como afazeres domésticos que deveriam ser cumpridos tanto por homens quanto mulheres, no entanto essa afirmação não expressa completamente a argumentação central do discurso presente neste trecho, que afirma que “os homens podem e sabem cuidar e limpar a casa, no entanto ainda são as mulheres que gastam mais tempo nestas tarefas, se comparadas a seus maridos” (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 72-73) Logo, pode-se afirmar que a argumentação expressa pelo título e a argumentação central do texto não ocorre de forma explícita, isso ocorreu especialmente pelo uso do operador ‘mas’, segundo Graeff (2005) “(...), uma estrutura como A MAS B apresenta A e B como opostos, sendo que o locutor de A MAS B prefere B em detrimento de A.” dessa forma o uso de ‘mas’ permite evocar dois segmentos cujas conclusões são opostas, em que os segmentos A e B são comparações de dois blocos

⁴⁰ Housework – These days men can and do cook, iron and vacuum, and have even been known to clean the bath. But surveys show that women still spend four or five times as long on domestic chores as their helpful spouses. The fact is that men can tolerate a greater degree of grime and disorder before they even notice it. They have the advantage of being thick-skinned – they approach the state of the house rather like the Three Wise Monkeys: ‘see no evil, feel no evil, smell no evil’.

semânticos determinados a partir de MAS, em que *A os homens podem e sabem fazer tarefas domésticas DC fazem* e *B as pesquisas indicam que as mulheres fazem os serviços domésticos DC homens não fazem* permite que se afirme que, apesar de os trabalhos domésticos serem de responsabilidades de todos os integrantes de uma casa ou família, mesmo assim são as mulheres que acabam executando essas tarefas.

Ainda com relação a esse trecho, pode-se explicitar a argumentação externa *mulher DC realização de trabalhos domésticos*; o que permite ainda relacionar com uma visão estereotipada de que, apesar de as mulheres estarem conquistando cada vez mais seu espaço no mercado de trabalho, ainda assim, são elas que continuam fazendo a maior parte no que concerne aos serviços domésticos.

Trecho texto 6 – Amizade – (Anexo B - p. 106)

A amizade é muito importante para as mulheres. Os homens querem os amigos para curtir (por exemplo, parceiros de tênis, ou como pessoas com quem eles poderão assistir a final da Copa), enquanto as mulheres querem os amigos para conversar. Elas têm amigos como os homens têm hobbies. (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 73, tradução nossa)⁴¹

O título ‘amizade’ expressa a seguinte argumentação interna, *ter amigos DC ter com quem contar*. Entretanto, a partir da leitura do trecho acima, permite-se afirmar que o sentido expresso pela palavra amizade para os homens é diferente do sentido dado pelas mulheres. *Ter amigos para os homens DC ter companhia*, já *ter amigos para as mulheres DC ter com quem conversar*.

Independente de as argumentações expressas pelo texto serem distintas para as mulheres e para os homens, o texto apresenta como argumentação externa expressa pelo conceito central de amizade e pelo texto, em que *mulher DC ter amigos e não mulher PT ter amigos*.

Trecho texto 7 – Culpa – (Anexo B - p. 106)

As mulheres se sentem culpadas por tudo, o tempo todo. Sentem-se culpadas sobre seu peso, sua aparência, suas carreiras, suas habilidades maternas, a branquura de suas lavagens. Acima de tudo, elas se sentem culpadas por não serem perfeitas. Elas lêem

⁴¹ Friendship – Friendship is enormously important to women. Men want friends to play with (for example as tennis partners, or as people with whom to watch the Cup Final), whereas women want friends to talk to. They have friends the way men have hobbies.

artigos em revistas sobre 'ter tudo'. Em seguida, elas lêem sobre a loucura de sacrificarem sua qualidade de vida e paz de espírito aos ideais da super mulher, e sentir a consciência pesada sobre tudo isso. (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 73, tradução nossa)⁴²

A argumentação interna do título 'culpa', acima, pode ser expressa pelo encadeamento *não é o único responsável pelo fato PT se sente responsável*, o texto demonstra que as mulheres se sentem culpadas pelo seu peso, aparência, carreira, habilidades maternas e pela qualidade de seus afazeres domésticos. Evidencia-se a AI de culpa, em as mulheres não são as únicas responsáveis pelo seu peso, mesmo assim se sentem culpadas; não são as únicas responsáveis pela sua aparência no entanto sentem-se como se fossem.

Dessa forma, a partir do trecho "elas lêem sobre a loucura de sacrificarem sua qualidade de vida e paz de espírito aos ideias da super mulher, e sentem a consciência pesada sobre tudo isso" (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 73) a argumentação externa de culpa pode ser expressa pelo encadeamento *mulher DC sentir-se culpada*. Novamente encontra-se uma característica estereotipada de mulher.

Trecho texto 8 – Compromisso – (Anexo B - p. 106)

Os homens têm dificuldade em comprometer-se num relacionamento. Levá-los a fazer isso é como se apoderar de um sabão em uma banheira. Para os homens a própria ideia de compromisso é desconfortável: "comprometer" – acima de tudo, o próprio verbo é usado para o suicídio ou ser enviado para um asilo. Eles abrigam o medo de que o casamento irá mudá-los. E as mulheres só esperam que sim. (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 73, tradução nossa)⁴³

O título deste trecho expressa que, comprometer-se em uma relação, implica dizer que homens e mulheres devem cuidar uns dos outros, isso é comprovado pelo encadeamento expresso pela argumentação interna de compromisso *fazer um trato DC cumprir*. No entanto, o sentido argumentativo expresso pelo texto trata da dificuldade que homens têm em se comprometer num relacionamento, visto que, para eles, o compromisso pode ser entendido

⁴² Guilt – women feel guilty about everything, all the time. They feel guilty about their weight, their appearance, their careers, their mothering skills, the whiteness of their washes. Above all, they feel guilty about not being perfect. They read articles in glossy magazines about 'having it all'. Then they read about the folly of sacrificing quality of life and peace of mind to Superwoman ideals, and feel conscience-stricken about that too.

⁴³ Commitment – Men find it hard to commit themselves to a relationship. Getting them to do so is like getting hold of the soap in the bath. For men the very idea of commitment is uncomfortable: 'to commit' - after all, the same verb is used for suicide or being sent to an asylum. They harbour the distinct fear that marriage will change them. Women only hope that it will.

como perda de liberdade. Isso se evidencia através da argumentação externa expressa pelo encadeamento proposto através da análise do trecho observado *homem DC receio de comprometer-se, DC medo de mudança*, o que é o contrário para as mulheres.

Trecho texto 9 – Compras – (Anexo B - p. 106)

A maioria dos homens não gosta de fazer compras. Isto não significa apenas pelo fato de gastar dinheiro, mas também pelo fato de ter de tomar decisões instantâneas. Eles primeiramente gostam de pesquisar na internet, estudam as ofertas e comparam os preços antes de sair e comprar um carro, uma casa ou uma corporação internacional, por exemplo. A compra de uma alface, comida para o gato ou purificadores de ar não os excita. Para eles, é um mero desperdício de tempo, do ponto de vista deles. A alegria de ficar olhando para as mercadorias que não podem ser compradas porque a loja está fechada é muito além de sua compreensão. (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 73, tradução nossa)⁴⁴

No início do trecho, *a maioria dos homens não gosta de comprar* é o mesmo que dizer que, apesar de não ser a maioria, mesmo assim, há homens que compram; no entanto o texto procura apresentar as divergências existentes no modo de comprar entre homens e mulheres. A argumentação interna da palavra *compras* é *ter necessidade de algo DC adquirir*. No trecho acima, as argumentações presentes são explicitadas pela argumentação interna da palavra *compras*, contudo o desejo de sair às compras, expresso pelo texto é mais comum às mulheres, daí se extrai a argumentação externa à direita de *compras mulher DC tem desejo de comprar*.

Alguns textos, a partir de suas argumentações externas, apresentam características vistas como essencialmente femininas, entre elas, *mulher DC desejo de conversar; mulher DC ranzinza; mulher DC realiza tarefas domésticas; ter amigos para a mulher DC ter com quem conversar, DC ter confidentes; mulher DC sentir-se culpada; mulher DC desejo de comprar*, todos esses encadeamentos apresentam como transgressivos desse mesmo bloco semântico doxal, os aspectos *não mulher PT conversam, são ranzinhas, realizam tarefas domésticas, têm amigos com quem confiar, sentem-se culpados e compram*. Por se tratarem de blefes, os textos apresentam características que podem não ser de todo verdadeiras, por se tratar de estereótipos ou características caricaturais do que seriam homens e do que seriam mulheres.

⁴⁴ Shopping – The majority of men dislike shopping. It not only means spending money, but making snap decisions. They like armchair-shopping first, studying advertisements and comparing prices before going out and buying a car, a house or an international corporation. The purchase of a lettuce, cat food or air freshener does not excite them. A mega waste of time, as far as men are concerned at all. The joy of staring at goods which cannot be bought because the shop is closed is quite beyond their comprehension.

A análise de todos os trechos presentes no ‘guia de blefes para homens e mulheres’ permite estabelecer relações de sentido argumentativo entre os textos e seus títulos. Entretanto, cabe esclarecer que o sentido proposto pelos textos selecionados desse guia de blefes abriga sentidos estereotipados e caricaturais do que seriam homens e mulheres, isso devido ao fato de os aspectos transgressivos expressos a partir dos encadeamentos evocados, pela AI de cada título, comprovar não ser possível estabelecer generalizações do que são características próprias aos homens ou próprias as mulheres, isso porque podem ser comuns a ambos os gêneros.

A partir do aspecto expresso pelo título, faz-se possível apresentar quatro aspectos constituintes de um mesmo bloco *doxal*, que apresenta quatro aspectos, sendo dois normativos e dois transgressivos. Ao afirmar, a partir do título, compras, *mulher DC compra* nesse bloco se poderia também afirmar, diante de um caráter transgressivo, que não *mulher PT compra*, ou seja, homens também compram.

Feitas as análises dos textos dessa unidade e elencadas as argumentações internas e externas de seus títulos e textos, passa-se agora à análise das questões de compreensão de leitura.

4.2.2 Análise dos Questionários de Leitura

As questões de compreensão de leitura segundo Widdowson (1991, p. 132-134) podem ser de “múltipla escolha, abertas ou fechadas”, entretanto as questões presentes nessa unidade foram, na sua grande maioria, questões de forma aberta e que requerem respostas sociais externas, uma vez que exigem “respostas exteriorizadas e que dependem da capacidade do aprendiz em produzir linguagem”. Em outras palavras, as questões propostas sugerem que o aluno articule no idioma alvo dando sua opinião, o que, de certo modo, dispensa uma compreensão mais profunda do texto para que o aluno possa respondê-las.

Vale lembrar que os questionários a serem analisados referem-se a dois textos, um (Náufragos) sobre a convivência de um grupo numa ilha e outro (Guia de blefes para homens e mulheres) sobre características caricaturais distintas de homens e mulheres, sendo os dois textos pertencentes à unidade intitulada *Living together* (Morando juntos).

4.2.2.1 Análise do Questionário de Leitura da Atividade “Shipwrecked”

Por ser uma atividade de compreensão oral, o questionário apresenta apenas questões de interpretação de leitura, sendo os questionários posteriores relacionados às atividades de escuta que o livro apresenta. A seguir, estão as questões de interpretação para a leitura do texto já analisado (Anexo B – p. 103).

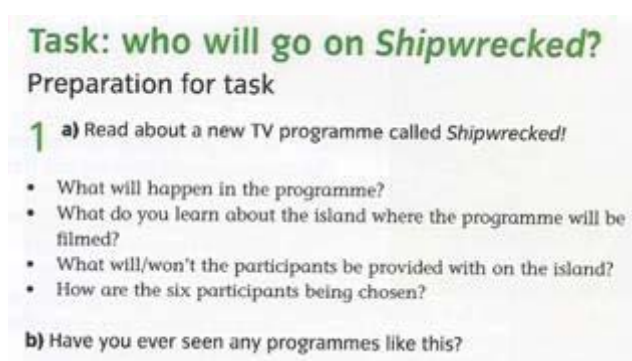


Figura 13 – Atividade de leitura do texto *Shipwrecked* da unidade intitulada *Living Together*
Fonte: (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 70, tradução nossa) ⁴⁵

Como se pode observar, a maioria das questões relacionadas ao texto requer que o aluno retire do próprio texto as respostas que já estão prontas. Segundo Widdowson (1991, p. 137), “o efeito de um exercício assim é distrair o aprendiz da sua leitura através do foco da sua atenção na compreensão de um conjunto de frases”; ou seja, o aluno precisa concentrar-se apenas nas respostas que precisa buscar.

Note-se que, somente uma das perguntas “Como os seis participantes serão escolhidos?” exige uma resposta aberta, em que o aluno deve imaginar como os integrantes do grupo serão selecionados, sendo essa uma resposta que não tem certo ou errado; pois os alunos dirão como eles pensam, imaginam, ou até mesmo gostariam de que os integrantes fossem selecionados.

⁴⁵ 1. a) Leia sobre o novo programa de televisão ‘náufrago’! - O que acontecerá no programa? - O que você sabe sobre a ilha onde o programa será filmado? – A que os participantes terão ou não acesso na ilha? - Como os seis participantes serão escolhidos? b) Você já assistiu a programas como este?

Na próxima subseção, será trabalhado o segundo texto do módulo 7 do livro *Cutting Edge*, que está na subseção *reading and vocabulary* (em português ‘leitura e vocabulário’).

4.2.2.2 Análise do Questionário de Leitura da Atividade “The Bluffer’s Guide to Men and Women”

A primeira atividade de compreensão de leitura (Anexo B – p. 104), referente à subseção *Reading and vocabulary – Men, women and relationships* não necessita do texto principal para ser respondida. A atividade traz uma seleção de dizeres de pessoas famosas que falam sobre homens, mulheres e relacionamentos. Nesse caso, o aluno apenas precisa dar sua opinião, dizendo de qual ou de quais delas gostou mais, e comparar sua opinião com a dos colegas. Pode-se afirmar que esse tipo de atividade requer que os alunos compreendam todos os dizeres, pois compreender apenas um e gostar, já é o suficiente para completar a atividade.

Reading and vocabulary
Men, women and relationships

1 Read the quotations below about men, women and relationships. Which do you like best?
Compare opinions with a partner.

'I married beneath me – all women do.'
(Mae West, film star, 1940s)

'A man is incomplete until he is married. Then he is finished.'
(Zsa Zsa Gabor, Hungarian actor)

'My wife and I were blissfully happy for twenty-five years. Then we met.'
(Rodney Dangerfield, US comedian)

'All women become like their mothers. That is their tragedy. No man does, that is his.'
(Oscar Wilde, Irish playwright)

'Men – we can't live with them, and we can't live without them.'
(Anonymous woman)

'A wife is a woman who sticks with her husband through all the troubles he wouldn't have had if he hadn't married her.'
(Antony Mason, author of *A Bluffer's Guide to Women*)

Figura 14 – Atividade de leitura do texto *The Bluffer’s Guide to men and Women* da unidade intitulada *Living Together*

Fonte: (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 72, tradução nossa)⁴⁶

⁴⁶ 1 Leia os dizeres abaixo sobre homens, mulheres e relacionamentos. De quais você mais gosta mais? Compare opiniões com seu colega. ‘Eu me casei com alguém inferior a mim – todas as mulheres fazem.’ (Mae

O primeiro dizer é de Mae West, uma atriz dos anos 40, que afirma ‘Eu me casei com alguém inferior a mim – todas as mulheres fazem isso.’ (CUNNINGHAM, 2005, p. 72). Ao afirmar que se casou com alguém “inferior”, por ser mulher está tratando aqui aos homens como inferiores, a partir dessa citação pode-se extrair *homens DC inferiores às mulheres*. A segunda citação de Zsa Zsa Gabor, ator húngaro, afirma “Um homem é incompleto até que ele se case. Aí ele está acabado” (CUNNINGHAM, 2005, p. 72), ou seja, *casar DC ficar completo, casar DC ficar acabado, destruído*. Rodney Dangerfield, comediante americano, ao comentar sobre seu relacionamento com a esposa, afirma terem sido felizes até o momento em que se encontraram, ou seja, *conhecer um ao outro DC infelicidade*. Oscar Wilde, escritor Irlandês, comenta que a tragédia das mulheres é elas se tornarem como suas mães, enquanto os homens são sempre eles mesmos; dessa forma *mulheres DC mudam* e conseqüentemente não permanecem da mesma maneira como os homens a conheceram. Uma mulher anônima afirma ser difícil viver, sem, e com a presença de um homem, assim conclui-se que *homens DC indispensáveis a vida das mulheres* e por último, Antony Mason, autor de *A Bluffer’s Guide to Women* em sua citação “Um esposa é aquela que suporta todos os problemas que seu marido não teria se não tivesse casado com ela”. (CUNNINGHAM, 2005, p. 72). deixa transparecer que as mulheres é que são responsáveis pelos problemas que seus maridos passaram a ter após o casamento, ou seja, *mulher esposa DC problemas*.

A segunda atividade dessa subseção (Anexo B – p. 104) apresenta um quadro com palavras e expressões que serão mais tarde encontradas no texto; podendo ser designada como atividade de pré-leitura.

West, film star 1940s); ‘Um homem é incompleto até que ele se case. Aí ele está acabado.’ (Zsa Zsa Gabor, Hungarian actor); ‘Minha esposa e eu fomos muito felizes por 20 anos. Então nós nos conhecemos.’ (Rodney Dangerfield, US comedian); ‘Todas as mulheres se tornam como suas mães. E essa é a sua tragédia. Nenhum homem faz isso, e esse é ele.’ (Oscar Wild, Irish playwright); ‘Homens – nós não podemos viver com eles, e nós não podemos viver sem eles.’ (mulher anônima); ‘Um esposa é aquela que suporta todos os problemas que seu marido não teria se não tivesse casado com ela.’ (Antony Mason, autor de *A Bluffer’s Guide to Women*)

2 Look at the words and phrases in the box.
Which characteristics do you associate:

- more with women?
- more with men?
- equally with both or do you think it's impossible to generalise?

being competitive	good social skills	intuition
being supportive	a tendency to feel guilty	
exchanging confidences	a fear of failure	
a desire for approval	a love of gadgets	
showing off	nagging	being thick-skinned
gossiping	a fear of commitment	

Compare answers with other students. Give examples to support your opinions.

Figura 15 – Atividade de leitura do texto *The Bluffer's Guide to men and Women* da unidade intitulada *Living Together*

Fonte: (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 72, tradução nossa) ⁴⁷

Como se pode observar é uma atividade de pré-leitura, em que os alunos deverão discutir com os colegas se as palavras ou frases, acima elencadas, são exclusivas de mulheres, exclusivas de homens ou dizem respeito a ambos os gêneros, sempre justificando suas respostas. As palavras e frases foram retiradas do texto que os alunos lerão na seqüência, porém, como é uma atividade preparatória, os alunos deverão associá-las de acordo com suas opiniões pessoais.

As expressões são meramente introdutórias, ou seja, não há resposta errada ou certa, o relevante é expressar-se na língua alvo, justificando seus pontos de vista sobre o assunto. Segundo Barbisan (2005), escolas exigem que o aluno argumente a favor ou contra a um determinado assunto, sem que sejam propostas as possibilidades de concessões. Destaque-se que essas argumentações do tipo verdadeiro ou falso, nada mais fazem que repetir o senso comum, sem que se permita a introdução de posicionamentos concessivos.

Apesar de a maioria das palavras serem familiares aos alunos, eles não conseguirão identificar o significado de algumas delas fora de seu contexto, recorrendo, então, ao professor, procurando seu significado em um dicionário ou ainda utilizando estratégias de leitura. Widdowson (1991) denomina esse tipo de atividade de pré-leitura de 'aproximação gradual', ou seja, atividades como essas são produtivas quando preparam o aluno para o texto que vem na seqüência. Entretanto, para Nunan (1991), é importante que o aluno se utilize de estratégias

⁴⁷ 2) Olhe para as palavras e frases no quadro. Quais características você associa mais com mulheres? – mais com homens? – igualmente aos dois ou você pensa ser impossível generalizar? [ser competitivo, boas habilidades sociais, intuição, dá suporte, tendência a sentir-se culpado, troca de confidências, medo de perder, desejo de aprovação, ama aparelhos, mostrar-se, irritante, serem durões, fofoca, receio de comprometer-se] Compare as respostas com outros colegas. Dê exemplos que sustentem sua opinião.

para identificar o significado dessas novas palavras e expressões através de associações, para que possa verificar suas hipóteses, quanto ao sentido dessas palavras, dentro do contexto que será lhe apresentado com a leitura do texto propriamente dito.

Com base na semântica argumentativa, se poderia identificar o sentido das palavras contidas no quadro acima, a partir das argumentações externas que essas palavras evocam, Segundo Carel e Ducrot (2005, p. 67, tradução nossa), “a TBS sustenta que o sentido, ou a significação, de uma expressão está constituído por certo número de encadeamentos X CON Y associados a essa expressão.”⁴⁸

Na próxima atividade (Anexo B – p. 104), os alunos farão uma leitura individual dos pequenos textos, e completarão as informações que faltam com as palavras sugeridas no enunciado. Observa-se que, num primeiro momento, o mais importante é a colocação das palavras no contexto, até então os alunos utilizar-se-ão de estratégias de leitura para que possam completar o texto, não se detendo em detalhes.

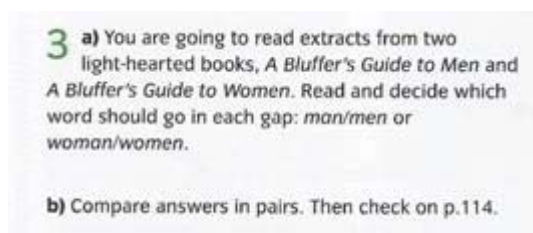


Figura 16 – Atividade de leitura do texto *The Bluffer's Guide to men and Women* da unidade intitulada *Living Together*

Fonte: (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 72, tradução nossa)⁴⁹

Para que os alunos possam completar o texto com as palavras sugeridas no enunciado do exercício, é importante que os alunos utilizem estratégias de inferências, que para Kato (1999, p. 30) “leva o leitor a prever que poderá fazer inferências mal sucedidas, o que o faz desenvolver paralelamente procedimentos para autocorreção, isto é, uma monitoria de sua compreensão.” Por último, ao conferirem suas tentativas com as do colega, os alunos poderão se auto-questionar sobre as respostas colocadas e assim repensar sobre qual é a alternativa

⁴⁸ La TBS sostiene que el sentido, o la significación, de una expresión está constituido por un cierto número de encadenamientos X CON Y que están asociados a esta expresión.

⁴⁹ 3 a) Você irá ler trechos de dois livros conhecidos, um guia de blefes para homens e um guia de blefes para mulheres. Leia e decida qual palavra deve ir em cada espaço: homem/homens ou mulher/mulheres. b) Compare as respostas em pares. Depois confira na página 114. (Tradução nossa)

correta. Após a conclusão do exercício, os alunos irão conferir suas respostas com as respostas sugeridas na página 114 do livro.

A próxima atividade é de pós-leitura (Anexo B – p. 105), nessa etapa os alunos já leram todo o texto e agora discutirão com os colegas respostas de cunho geral, não específico, ou seja, o objetivo principal é que os alunos falem no idioma alvo.

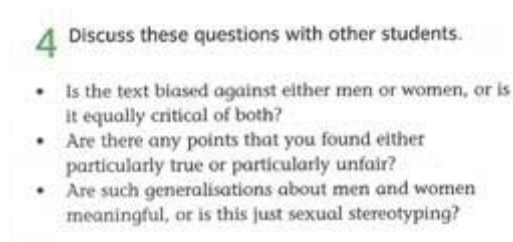


Figura 17 – Atividade de leitura do texto *The Bluffer's Guide to men and Women* da unidade intitulada *Living Together*

Fonte: (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 73, tradução nossa)⁵⁰

Relativamente à primeira questão, faz-se necessário que aluno tenha compreendido, de maneira geral, quais são as argumentações expressas em cada trecho para que possam afirmar quais delas são contra os homens, contra as mulheres, ou se são igualmente críticas em relação aos dois gêneros. Observa-se, contudo, que o objetivo central das questões, até aqui analisadas, que discutem as ideias principais dos textos é que os alunos dialoguem, que exercitem a habilidade de falar na língua estrangeira. As outras questões da atividade exigem resposta de cunho pessoal e cabendo ao aluno expressar seus argumentos a favor ou contra as opiniões apresentadas pelos companheiros de classe.

Para muitos autores de livros didáticos, o mais importante é o conteúdo posto em detrimento do conteúdo analisado, ou seja, é mais relevante discutir o tema proposto com o intuito de se comunicarem e não de argumentarem sobre o que está sendo apresentado no material. Segundo Barbisan e Rörig (2009), um texto pode abarcar inúmeros sentidos, entretanto, não se pode aceitar qualquer sentido dado pelos alunos a um determinado exercício de compreensão leitora, fazendo-se necessário limitar a pluralidade de sentidos pela instrução que o lingüístico dá.

⁵⁰ 4 Discuta estas questões com outros colegas. – O texto é tendencioso contra os homens, as mulheres, ou igualmente crítico a ambos? – Há pontos que você considera particularmente verdadeiros ou particularmente injustos? – Algumas generalizações sobre homens e mulheres são significativas, ou são apenas estereótipos sexuais? (Tradução nossa)

Para realização da última atividade dessa subseção (Anexo B – p. 105), faz-se necessário que os alunos leiam individualmente o quadro abaixo para que possam responder às perguntas que seguem. Cabe ressaltar que essas expressões são consideradas ‘padrão’, pois se referem a frases prontas que os aprendizes deverão associar a homens ou a mulheres.

Patterns to notice

a lack of ...; a tendency to ... etc.

1 Complex characteristics and feelings are often described by compound phrases like this:

a) noun + preposition + noun

fear of failure; fear of rejection; fear of the unknown

lack of self-confidence; lack of ambition

need for approval; need for excitement; a need for reassurance

love of danger; love of adventure

a sense of achievement; a sense of shame; a sense of frustration

b) noun + infinitive

a tendency to panic; a tendency to worry; a tendency to argue

a need to prove yourself; a need to be in control

a desire to please other people

2 The first noun is often qualified by an ‘extreme’ adjective:

a **total** lack of ambition

an **intense** lack of self-confidence

an **enormous** sense of achievement

Figura 18 – Atividade de leitura do texto *The Bluffer’s Guide to men and Women* da unidade intitulada *Living Together*

Fonte: (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 73, tradução nossa)⁵¹

Tal atividade propõe um estudo do vocabulário e não mais do texto propriamente dito, pois, embora algumas das expressões estejam no texto, não necessariamente os alunos

⁵¹ Modelo a ser seguido. Falta de...; tendência de... etc. 1. Características e sentimentos complexos são frequentemente descritos por frases compostas como estas: a) substantivo + preposição + substantivo – medo de perder; medo de rejeição; medo do desconhecido – falta de auto-confiança; falta de ambição – necessidade de aprovação; necessidade de excitação; necessidade de reafirmação – amor ao perigo; amor a aventura – sentimento de conquista; sentimento de vergonha; sentimento de frustração b) substantivo + infinitivo – tendência a se apavorar; tendência de se preocupar; tendência a discutir – necessidade de aprovar a si mesmo; necessidade de estar no controle – desejo de agradar as outras pessoas 2. O primeiro substantivo é frequentemente qualificado por um adjetivo extremo: total falta de ambição; intensa falta de auto-confiança e uma enorme sensação de conquista.

precisam tê-lo lido, para que consigam realizar a tarefa. Desse modo, evidencia-se que os alunos não precisam aprofundar sua leitura do texto, pois apenas com uma leitura superficial, são capazes de responder a todas as questões. Seguem as questões relativas ao quadro já demonstrado (Anexo B – p. 105).

- 5 a)** From the ideas in the box above, think of:
- 1 at least two things that everyone experiences sometimes. *lack of self-confidence*
 - 2 at least two things that in your opinion are more characteristic of men than women.
 - 3 at least two things that are more characteristic of women than men.
 - 4 one thing that tends to be more characteristic of young people.
 - 5 one thing that tends to be more characteristic of elderly people.
 - 6 something you yourself feel or have experienced.
 - 7 something you have never felt or experienced.
- b)** Compare answers in groups.

Figura 19 – Atividade de leitura do texto *The Bluffer's Guide to men and Women da unidade intitulada Living Together*

Fonte: (CUNNINGHAM; MOOR, 2005, p. 72, tradução nossa)⁵²

Pode-se afirmar que uma leitura argumentativa dos textos poderia contribuir para uma melhor discussão das questões apresentadas, além, é claro, de contribuir na produção textual dos alunos. O texto é que deveria orientar as questões que seriam feitas, fazendo com que o aluno pensasse, fizesse inferências sobre o texto, e apontasse quais sentidos ele evoca; no entanto, algumas questões sobre o texto acabam se referindo ao senso comum dos alunos, e não baseadas numa compreensão leitora. Isso é comprovado com questões do tipo: em sua opinião, há pontos que você considera..., entre outras. Além disso, por serem questões que os alunos discutem em pares, torna-se difícil para o professor controlar essas respostas, portanto não há certo ou errado, de acordo ou equivocado, todas as respostas são passíveis de serem aceitas.

Para concluir, mais uma vez as questões possuem um foco especial na oralidade e na introdução de um novo vocabulário ou de expressões, o conteúdo do texto é pouco aprofundado, passando muitas vezes despercebido pelos alunos. Para finalizar essa unidade, ou

⁵² 5) A partir das idéias expostas no quadro acima, pense em: 1. pelo menos duas coisas que todos experienciam, às vezes; 2. pelo menos duas coisas que em sua opinião são mais característicos dos homens do que das mulheres; 3. pelo menos duas coisas que são mais características de mulheres do que homens; 4. Uma coisa que tende a ser mais característica dos jovens; 5. uma coisa que tende a ser mais característica das pessoas idosas; 6. algo que você sentiu ou experienciou; 7. algo que você nunca sentiu ou experimentou. b) Compare as respostas em grupos.

módulo, os alunos entrevistarão seus colegas com questões que tratam das diferenças entre homens e mulheres, e após escreverão um relatório sobre essas diferenças. Observa-se, no caso em foco, que a atividade de produção textual não está relacionada com o texto, mas sim com as respostas que os alunos deram durante a entrevista. Partindo do pressuposto de que a leitura contribui para uma melhor produção textual dos alunos, pode-se afirmar que o relatório partirá das colocações apresentadas em atividades, mais uma vez, de fala dos alunos, ignorando a argumentação central do texto – que é a questão do blefe, da caricatura de gênero feminino e masculino, em que o gênero feminino é sempre mais atingido negativamente.

3.3 Resultados das análises e proposta de atividade de leitura com base numa concepção argumentativa da língua

Após a análise das unidades (módulos) realizada na seção anterior deste trabalho, propõe-se uma modificação nos questionários sobre os textos, com o intuito de que as questões conduzam o aluno a perceber a argumentação central e a polifonia neles existentes, além de contribuir para que os alunos possam produzir textos que também expressem estas argumentações.

Para a unidade 3, intitulada *cidade* do livro *American Inside Out A*, propor-se-á que os alunos escrevam um artigo sobre a cidade deles, porém mostrando para os leitores por que deveriam visitar suas cidades mesmo que ela apresentasse problemas, ou seja, numa estrutura *tem problemas PT vale a pena conhecer*, expressando seus pontos fortes e o que a cidade oferece entre outros.

Como questões de interpretação do texto, seriam propostas na Pré-leitura: Descrevam a cidade onde vocês moram. Durante: Os textos abaixo descrevem cinco importantes cidades no mundo. Leiam os textos individualmente, e procurem identificar que local está sendo descrito. Pós-leitura: 1) Como cada cidade está sendo qualificada em cada texto? Como grande? Suja? Com muitas coisas para se fazer? etc; 2) Qual o sentido dado a cada uma delas em cada texto? O que elas têm em comum? E no que elas se distanciam? Essas questões pretendem que o professor trabalhe a leitura pela leitura e com vistas a atividades que produção textual.

Para o módulo 7, com relação ao texto *the bluffer's guide to men and women*, propor-se-á que os alunos escrevam um relatório sobre as mudanças ocorridas no papel dos homens e das

mulheres na sociedade. Como questões de compreensão de leitura, seriam propostas, de pré-leitura: Com relação aos tópicos: trabalhos domésticos, conversa, culpa, amizade, aprovação, comprometimento, chora e compras, qual ou quais você associaria mais com os homens ou mais com as mulheres e por quê. Durante a leitura: leiam os textos e verifiquem se os tópicos acima foram caracterizados como essencialmente femininos, masculinos, ou comuns aos dois gêneros. Pós-leitura: comparem as respostas dadas antes da leitura com as apresentadas pelo texto após a leitura e escrevam um relatório, descrevendo os papéis dos homens e das mulheres na sociedade atualmente.

Através de exercícios que conduzam o aluno a refletir mais sobre o texto, e não mais sobre o que tange o texto, o aluno, por exemplo, será capaz de escrever textos que apresentem a argumentação interna de cidade, que o título evoca: *aglomerado organizado de pessoas DC reunião de atividades diversificadas*, ou ainda outros aspectos desse bloco. Os alunos poderão observar que, apesar de muitas vezes afirmarem que suas cidades não têm muitas atividades para oferecer, isso pode ser visto de um outro modo. Eles irão perceber que, mesmo as atrações mais simples poderão se apresentar como grandes atrativos para visitantes.

Como já se destacou, faz-se necessário um trabalho adequado de leitura, para que se possa obter dos alunos um bom trabalho de produção textual, uma vez que a leitura deve se constituir como preparação para a escrita. Cabe ao professor propor questões que conduzam o aluno a pensar e refletir a respeito do texto, e após essa reflexão, quando solicitar atividades de produção textual, deve solicitar, também, que o aluno se expresse, não só através da oralidade, mas também através da escrita, não ficando preso, apenas ao conteúdo abordado na unidade.

A análise de textos através da ADL/TBS permitiu perceber e pensar o texto enquanto encadeamentos argumentativos em blocos semânticos. A análise dos textos selecionados com base na TBS evidenciou a contribuição que essa teoria pode oferecer aos professores e pesquisadores que percebem o texto como argumentativo. Dito de outro modo, a argumentação é expressa pelos encadeamentos em DC e em PT evocados a partir de enunciados, que organizam o discurso nos textos, sendo assim, os textos podem assumir uma posição normativa ou transgressiva, como sentido derivado global.

Em síntese, os resultados desta pesquisa podem subsidiar estudos teóricos e conseqüentemente práticas pedagógicas, uma vez que se acredita na relevância da ADL/TBS, para que o professor (re)construa sua atuação; isto porque o “novo” educador procura ir além da sala de aula, e esse anseio pelo novo o faz interagir com sua prática docente, passando de consumidor passivo a construtor de didática e conhecimento, redimensionando o seu saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se, neste trabalho, fazer um estudo de textos e questões de compreensão de leitura em livros didáticos de Inglês como LE sob a perspectiva da ADL/TBS, com o objetivo de constatar se os alunos, após concluírem as atividades de leitura propostas, seriam capazes de encontrar a argumentação central presente nos textos e correlacioná-las à argumentação interna de seus títulos. Algumas questões foram examinadas neste trabalho, entre elas, se os textos presentes nos livros didáticos são: pretextos para o ensino de vocabulário – como dicionário, com valor literal, informacional, e não argumentativo; pretextos para o ensino de estruturas e suas qualificações; e, pretextos para o ensino de habilidades de produção oral. Em outras palavras, pretendeu-se explicitar as argumentações presentes nos textos selecionados e verificar se as questões de compreensão de leitura tratam dessas argumentações, isto é, se tinham o objetivo de verificar o desempenho dos alunos em percebê-las.

Com o intuito de tentar responder aos questionamentos apresentados, o trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo fez um breve percurso teórico pelas fases da Teoria da Argumentação na Língua, desde seus fundamentos até a fase mais atual que é a Teoria dos Blocos Semânticos.

No segundo capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos de análise para a referida pesquisa. No terceiro capítulo, foram feitas as análises, em que cada título das unidades selecionadas foi analisado com base em princípios e conceitos da ADL/TBS. Primeiramente procurou-se identificar suas argumentações externas e internas, e após os textos presentes em cada unidade foram divididos em trechos que pudessem evocar encadeamentos argumentativos, a fim de identificar o aspecto do bloco expresso no encadeamento e por fim compará-los com o aspecto evocado pela argumentação interna do título da unidade, a fim de verificar se pertenciam ou não ao mesmo bloco semântico.

Após as análises, pôde-se notar que, no trabalho com leitura, o texto apareceu, na maioria das vezes, desvinculado da atividade de produção textual. Os questionários analisados não permitiram aos alunos perceber a argumentação central do texto, pelo contrário, as questões não solicitavam ao aluno que lesse o texto na sua totalidade, ou seja, a leitura era fragmentada e sempre era utilizada para um uso específico de conhecer novas

palavras, de preencher lacunas, responder perguntas mais abertas ou mais específicas, que não necessitavam, porém, da apreensão do texto como um todo. Além disso, ficou evidente o favorecimento do uso comunicativo oral da língua. Considerando que a leitura permite ao aluno expressar-se linguisticamente tanto oralmente como através da escrita, observou-se que os exercícios propostos não favoreciam um trabalho de leitura que pudesse sugerir que o aluno se expressasse na modalidade escrita.

Os resultados da pesquisa demonstraram que o encadeamento argumentativo evocado pelo título da unidade, nem sempre assumiu o mesmo aspecto do bloco expresso pelo texto. Por exemplo, no título *Cidade*, a argumentação interna evoca *aglomerado organizado de pessoas DC reunião de atividades diversificadas*, enquanto a maioria das argumentações evocadas pelos textos permaneceu em seu aspecto transgressivo, que caracteriza cidade como *desorganizada PT reunião de atividades diversificadas*. Além disso, as questões de compreensão de leitura propostas não permitiram ao aluno perceber as argumentações apresentadas pelo título e pelo texto respectivamente, isso porque não conduziam o aluno à leitura propriamente dita, mas sim à prática de habilidades orais, de gramática e ou de vocabulário. Por fim, comprovou-se que a análise de textos, sob a perspectiva da semântica argumentativa, pode contribuir não apenas para uma aprendizagem da língua, mas também permite perceber e pensar o texto como um todo, em sua coerência discursiva, enquanto encadeamentos argumentativos de blocos semânticos.

Na segunda análise, o título da unidade *Morando juntos* tem como argumentação interna: *dividir o mesmo espaço DC haver entendimento*, entretanto, dentro dessa unidade, há um conjunto de outros pequenos textos extraídos de um guia de blefes para homens e mulheres, cujos títulos, por se tratarem de blefes, apresentam características que podem não ser generalizáveis, e esses textos, por sua vez, apresentam argumentações internas distintas das apresentadas pelos textos. Por exemplo, o título *compras* apresenta como *AI necessidade de algo DC adquirir* e como argumentação externa expressa pelo texto apresenta uma característica estereotipada de mulher, em que, *mulher DC necessidade de comprar*, (não necessariamente necessidade do objeto comprado). Dito de outro modo, os títulos presentes na segunda unidade, ou módulos no caso, são de fundamental importância para a condução das análises dos textos. Nessa direção, faz-se importante retomar Carel (2011), quando afirma que a esclarecer o título, constituindo um ir e vir entre títulos e textos.

Nas aulas de LE, em que o livro didático se faz presente, é crucial, então, que o professor se coloque em lugar de destaque, assumindo posicionamento crítico perante suas práticas dentro da sala de aula e, especialmente, frente ao material que utiliza.

A presente pesquisa pretendeu contribuir para o ensino de leitura em língua estrangeira através de propostas de atividades de compreensão de leitura que conduzam o aluno a perceber a argumentação central de textos presentes em livros didáticos; e, além disso, pretendeu contribuir para que os professores passem a questionar e até mesmo melhorar as questões de compreensão de leitura, ao trabalharem com textos de livros didáticos em sala de aula. Ler e escrever, nesse sentido, de modo argumentativo, no contexto da sala de aula e em situações do dia-a-dia, pode contribuir para a formação de pessoas capazes de refletir sobre o mundo que as cerca.

Ao finalizar este trabalho, temos de admitir a reduzida importância que o papel da leitura assume no contexto de ensino de língua estrangeira com foco em habilidades comunicativas. Entretanto, além dos resultados que a pesquisa propiciou, deixou em aberto a possibilidade de novos estudos na área do ensino e aprendizagem de leitura como o de verificar se os alunos que vivenciam práticas de leitura argumentativa, no sentido de perceber a argumentação central dos textos e a sua polifonia, seriam capazes de produzir textos que também relacionem argumentações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. In: BHATIA, V. *Worlds of written discourse: A genre-based view*. London/New York: Continuum, 2004

BARBISAN, Leci Borges; Rörig, Cristina. A compreensão e a interpretação do discurso. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 5, n.1, p. 32-47, jan./jun. 2009

BARBISAN, Leci Borges. A produção de discursos argumentativos na escola. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 69-76, jul./dez. 2005

BASTOW, Tania; JONES, Ceri. *American Inside Out: advanced*. Oxford: Macmillan Publisher Limited, 2007

BECHARA, Evanildo. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. (Orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1

BHATIA, V. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London/New York: Continuum, 2004

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, 1998

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1976a

_____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1976b

CAREL, Marion. Análise semântica e análise textual. *Desenredo*, Passo Fundo: v. 7, n. 2, jul./dez. 2011. No prelo

_____. Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 37, n.3, p.27-43, set. 2002.

_____. O que é argumentar? *Desenredo*, Passo Fundo, v.1, n. 2, p. 77-85, jul./dez. 2005.

_____. Análise argumentativa de uma fábula de La Fontaine. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 19-26, jan./mar. 2008.

_____. Análise argumentativa do léxico: o exemplo da palavra ‘medo’. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 26-35, jan./mar. 2009.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Edição realizada por Marta García Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

_____. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n.1, p.7-18, jan./mar. 2008.

CORACINI, Maria José. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995

CUNNINGHAM, Sarah; MOOR, Peter. *Cutting edge: advanced*. São Paulo: Longman, 2005

DELANOY, Cláudio Primo. O papel do leitor pela teoria da argumentação na língua. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.43, n.1, p.27-32, jan./mar. 2008.

DUCROT, Oswald. A pragmática e o estudo semântico da língua. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.40, n.1, p.9-21, mar. 2005.

_____. Argumentação retórica e argumentação lingüística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

_____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Os internalizadores. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.37, n.3, p.7-26, set.2002.

_____. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (Orgs.). *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FREITAS, Ernani Cesar. Descrição argumentativa e descrição polifônica no discurso do leitor. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.5, n.2, p.252-270, jul./dez. 2009.

GRAEFF, Telisa Furlanetto; HANEL, A. I.; SANTOS, M. L. A argumentação normativa e transgressiva em redações e seus meios de expressão. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 2, n.2, p.188-202, jul./dez. 2006.

GRAEFF, Telisa Furlanetto. Teoria da argumentação na língua e compreensão de tema de redação. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 1, n.2, p.114-126, jul./dez. 2005.

HARMER, Jeremy. *The practice of english language teaching*. England: Person Education Limited, 2001.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LINK, Daniel. *Como se lê e outras intervenções críticas*. Chapecó: Argos, 2002.

MENDES, Edleise. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). In: CUNHA, J. M.; SANTOS, P. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. (faltam local, editora e data e páginas do artigo)

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996

NUNAN, David. *Second language teaching & learning*. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999

SANTOS, Sílvia Costa Kurtz. Possível relação entre ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.37, n.3, p.177-192, setembro, 2002.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 1998

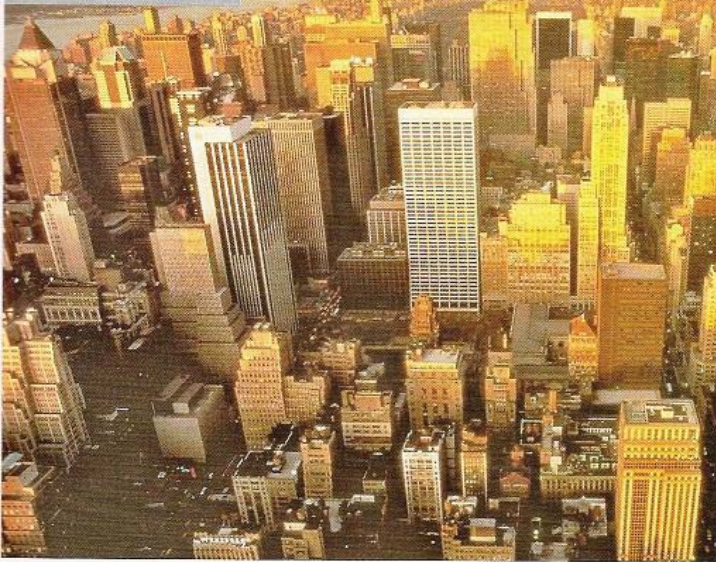
ANEXOS

ANEXO A – Unidade 3 – Livro didático American Inside Out – Macmillan

3

City

1 How much do you know about cities around the world? Take this quiz and find out.



1 What proportion of the world's population live in cities?
a) Over 80% c) About a third
b) About two thirds d) About half

2 What is the world's largest capital city?
a) Tokyo c) Mexico City
b) Seoul d) New Delhi

3 What city has the most automobile traffic in the United States?
a) Los Angeles c) Miami
b) New York d) Chicago

4 What is the world's oldest capital city?
a) Baghdad c) Cairo
b) Damascus d) Amman

5 What is the world's highest capital city?
a) La Paz (Bolivia) c) Quito (Ecuador)
b) Lima (Peru) d) Kathmandu (Nepal)

6 What was the first city to reach a population of 1 million?
a) Mexico City c) London
b) New York d) Rome

2 14 Listen and check your answers.

Close-up

Hedging 1 Look at these excerpts from the radio program and complete the sentences.

- It _____ that there is a steady movement toward urban areas...
- ...there is still some _____ as to what the world's largest capital is.
- ...it is _____ that Los Angeles is the U.S. city that suffers from the worst traffic conditions.
- It's _____ whether this information is based on popular opinion or on statistical data, however.
- Sources _____ to suggest that the Syrians are right...
- There is _____ about which of the world's capital cities is the highest.

2 15 Listen and check your answers.

3 Work with a partner. Which of the statements in 1 does the speaker believe is based on

- very strong evidence? c) weak evidence?
- fairly strong evidence? d) unreliable evidence?

Language Reference p. 25

24UNIT 3 City

4 Use the expressions in 1 to write sentences about the following data.

Two new reports have just been published in which people living in cities and suburbs were asked about how happy they are with where they live. Below are some of the results.

	REPORT 1	REPORT 2
People who enjoy living in cities	79%	72%
People who live in cities but would prefer to live in the suburbs	35%	43%
People who live in cities but spend as much time as possible outside of cities	47%	29%
People who live in suburban areas but would prefer to live in cities	62%	36%
Percentage of these who are under 30	84%	–
Percentage of these who are over 50	13%	–
Number of people in the sample	?	?


- 5 Which group(s) would you have fallen into? Compare your answer with a partner.
- 6 Look at these four newspaper headlines. What do you think the story is behind each one? Discuss your ideas with a partner.

A LIFE HEALTHIER AT HALF A MILE ABOVE SEA LEVEL

C SOCCER CAUSES SOCIAL UNREST

D SEDENTARY LIFESTYLE CHANGING SHAPE OF OUR BODIES

B MANY YOUNG PEOPLE WOULD PREFER TO LIVE IN CITIES

- 7  16 Listen to two people discussing one of the stories. Which story are they talking about? Were your ideas about the story right?
- 8 Listen again and take notes about the facts of the story.
- 9 Work with a partner. Write the story as you think it would have appeared in the "News in Brief" section of the newspaper. Compare your story to the version on page 133.

Language Reference: Hedging

Sometimes we do not want to state a fact too categorically if we are not sure that we can prove that it is true. We can use a range of expressions to distance ourselves from facts and opinions. This is called *hedging*.

Hedging with verbs

We can use *appear* and *seem (that)* to create a distance between ourselves and what we say.

It seems that the president may soon resign.
It appears that the news reports are true.
The weather appears to be changing.
The outcome seems to be inevitable.

To add further distance, we can use the modal *would*.

It would appear that you have already made up your minds.
They would appear to be hostile.
It would seem that you are wrong.
It would seem that you are avoiding me.

Hedging with the passive voice

We can use passive forms of the verb to show that an opinion is not necessarily our own.

It is widely recognized that the future of advertising is on the Net.

It is believed that there are no survivors.

It is not known whether he will accept the offer.

Hedging with noun phrases

We can use the following noun phrases to hedge around a subject.

There is little doubt that she took her own life.

There is some doubt that the country can control its inflation.

There is no doubt that he knows what he's doing.

There is little evidence of your ability to manage change.

Where in the World?

- 1 Work with a partner. Discuss the following questions:
 - a) What is the capital of your country famous for? Does it attract a lot of visitors?
 - b) Which capital city would you most like to spend a weekend in?
 - c) Do you live in a city, in the suburbs, or out in the country? Have you always lived there? Do you like it? Why/Why not?
- 2 The following excerpts from travel guides describe five of the world's most famous cities. Work in small groups. Read the descriptions and decide what city is being described in each text.

1 lonely planet

There is little point in portraying it as something it is not. Its beauty is not as awe-inspiring as other cities. It is not even particularly old, and much of what may have constituted its historical legacy has over the centuries been all too quickly sacrificed to make way for the new. It is a largely modern city, a product of the 19th and 20th centuries, and the expanses of its outer dormitory suburbs and peripheral high-rise apartment jungles are an oppressive introduction for anyone driving into the city for the first time.

It may lack the historical richness and sophistication of other European capitals, but it oozes a life and character that, given the opportunity to work its magic (it doesn't take long), cannot leave you indifferent. Leaving aside the great art museums, the splendor of the main square and the Royal Palace, and the elegance of the city park, the essence of this city is in the life pulsing through its streets. In no other European capital will you find the city center so thronged so late into the night as here, especially if you go out on weekends. Everyone seems to stay out late, as though some unwritten law forbade sleeping before dawn. In this sense, it is a city more to be lived than seen. ●

(Adapted from Lonely Planet publications)

3 lonely planet

This is a cosmopolitan mixture of the Third and First worlds, of chauffeurs and beggars, of the establishment, the avowedly working class and the avant-garde. Unlike comparable European cities, much of it looks unplanned and grubby, but that is part of its appeal. Visiting the city is like being let loose on a giant-sized Monopoly board clogged with traffic. Even though you probably won't have a clue where you are, at least the names will look reassuringly familiar. The city is so enormous that visitors will need to make maximum use of the underground train system: unfortunately, this dislocates the city's geography and makes it hard to get your bearings. ●

(Adapted from Lonely Planet publications)

2

By its mere existence, the city is an oxymoron, where old and new, night and day, land and sea coexist and make it all seem perfectly natural. It is a contrast of sight and sound, yet the distinct, diverse elements blend together in harmony. The city has one of the most beautiful ports in the world, and its beaches entice tourists from around the world. Yet, while the coastline is a main attraction of the city, the 33,000-square-yard, meadow-lined leisure area—the site where Dom Pedro was proclaimed the country's first emperor—draws people inland. While a visitor might even see an agouti (a harmless, tiled rodent) or a coati (a small, racoon-like mammal) roaming free in the park, blending in unobtrusively as if they have just as much a right to enjoy the tourist-focused region as humans do, towering mountains surround the endless, smooth white beaches and lively city streets. By day, the city bustles with tourists savoring culture—museums, concert halls, churches, theaters, the financial center; and nature—beaches, squares, and parks. Yet at night, this metropolis doesn't sleep. There are theaters, dance halls, nightclubs, world-famous discos—some classy, some tacky—and the activity continues into the wee hours. Transportation too is an example of disparate components combining to work together: a complex, seemingly haphazard system of buses, taxis, a subway and a streetcar forms a functional, practical transit network for those who choose to forgo transportation by foot or even bicycle. But however you choose to get around the city, be sure to take in as much as you can of this intense fusion of the modern and the traditional that appeals to all tastes in the 21st century. ●

4 lonely planet

The sheer level of energy is the most striking aspect of this capital city. It's true that the larger picture can be somewhat depressing—shoebox housing developments and office blocks traversed by overhead expressways crowded with traffic. But this is the country's success story in action. The average suburb hasn't fallen prey to supermarket culture though: streets are lined with tiny specialty shops and bustling restaurants, most of which stay open late into the night. Close to the soaring office blocks exist pockets of another time—an old wooden house, a kimono shop, a small inn, an old lady in traditional dress sweeping the pavement outside her home with a straw broom. More than anything else, this is a place where the urgent rhythms of consumer culture collide with the quieter moments that linger from older traditions. It's a living city, and you'll never run out of things to explore. ●

(Adapted from Lonely Planet publications)

5 lonely planet

They don't come any bigger than this—king of the hill, top of the heap. No other city is arrogant enough to dub itself Capital of the World, and no other city could carry it off. It is a densely packed mass of humanity—seven million people in 309 sq. miles (800 sq. km)—and all this living on top of one another makes the inhabitants a special kind of person. Although it's hard to put a finger on what makes it buzz, it's the city's hyperactive rush that really draws people here.

In a city that is so much a part of the global subconscious, it's pretty hard to pick a few highlights—wherever you go you'll feel like you've been there before. Bookstores, food, theater, shopping, people: it doesn't really matter what you do or where you go, because the city itself is an in-your-face, exhilarating experience. ●

(Adapted from Lonely Planet publications)

Turn to page 132 if you need help.

- 3 Look at the excerpts again and underline the information that helped you decide what city was being described.
- 4 Work with a partner and discuss these questions:
- Which description appeals to you most? Why? Choose two or three phrases that you find evocative.
 - Have you been to any of these cities? Do the excerpts reflect your experiences?
 - Do the excerpts make you want to visit any of these cities?

Vocabulary

- 1 Match the definitions (a–h) to the adjectives (1–8) on the right. Then decide which of the adjectives you would use to describe the noun phrases in the box below.

a) very dirty	1 awe-inspiring
b) full of people who are very busy or lively (especially a place)	2 haphazard
c) not organized; not arranged according to a plan	3 tacky
d) very tall or high in the sky (especially buildings or trees)	4 grubby
e) so loud, big, or noticeable that you just can't ignore it	5 clogged
f) cheap and poorly made or vulgar	6 bustling
g) giving a feeling of respect and amazement	7 soaring
h) blocked so that nothing can pass through (especially a place)	8 in-your-face

plastic souvenirs treetops arteries beauty advertising campaigns
 children's hands unplanned method of work supermarkets old sneakers
 skyscrapers waterways scenery action movies vacation postcards
 beach resorts collection of people

- 2 Find the adjectives in the excerpts. What are they describing?
- 3 Work with a partner. Look at the verbs below. Without looking back at the excerpts, match each one with an appropriate phrase from the list on the right.
- | | | |
|-------------------------|---------|-------------------------|
| a) (excerpt 1, line 7) | to make | a finger on (something) |
| b) (excerpt 1, line 17) | to work | prey to (something) |
| c) (excerpt 3, line 15) | to get | on top of one another |
| d) (excerpt 4, line 10) | to fall | its magic |
| e) (excerpt 5, line 9) | to live | your bearings |
| f) (excerpt 5, line 11) | to put | way for the new |
- 4 Check your answers with the excerpts and make sure you understand the meanings of the phrases. Use a dictionary if necessary.
- 5 Complete these sentences, using the phrases in 3. Make any changes to the phrases that are necessary.
- No matter how stressed you feel, once you let the beauty of the beach and the warmth of the sun ____ on you, you will begin to wind down and relax.
 - The old town is built on the edge of a cliff overlooking the gorge, using up every bit of spare space. Some houses are even built into the cliff face, and people ____ in a warren of narrow cobbled streets.
 - The medieval clock tower offers a landmark that is visible wherever you are in the town, making it very easy ____.
 - It is difficult ____ exactly what makes this gray, industrial town such a popular tourist destination.
 - It's very easy ____ the charm of the market; stall holders and people often end up spending much more than they'd expected to.
 - Far too often, historic town centers are carved up and charming old buildings torn down ____.
- 6 Can any of the words and phrases in 1 and 3 be used to describe your hometown or a place you know well? Discuss your thoughts with a partner.



Negative and limiting adverbials

Language Reference p. 29

Close-up

- 1 Work with a partner. Look at the adverbial phrases in the box and decide which of them have negative or limiting meanings.

under no circumstances quite often only after a long night never
not until he'd finished seldom at once frequently only then usually
only after a long wait not a word rarely even in the summer on no account

- 2 Look at these sentences and answer the questions that follow.

1A *In no other European capital* **will you find** the city center so thronged so late into the night.

1B **You won't find** the city center so thronged so late into the night *in any other European capital*.

2A *Not until I actually lived there* **did I understand** just how great the lifestyle is.

2B **I didn't understand** just how great the lifestyle is *until I actually lived there*.

- Which sentence appears in the excerpt about Madrid on page 26?
- Look at the *adverbial phrases* in the sentences. Which is the more common position for the adverbial? Why has the adverbial phrase been moved in the A sentences?
- Would the A sentences or the B sentences be more likely to be spoken?
- What happens to the word order when the adverbial phrase is placed at the beginning of the sentence?

- 3 Rewrite each sentence below, starting with the word or words given.

For example:

You will rarely see such a superb example of modern architecture.

Rarely *will you see such a superb example of modern architecture*.

- I rarely visit a city more than once, but this place is really special.
Rarely...
- I had never seen anything so breathtakingly beautiful before.
Never before...
- You should not go out alone at night under any circumstances.
Under no circumstances...
- You will be able to see and feel the heart of this beautiful old town only by wandering down its narrow side streets.
Only...
- You will begin to understand the special charm of this place only after you have spent an evening there.
Only after you...
- You can't really understand exactly how beautiful the view is until you climb to the top.
Not until...

- 4 Think of a town, city, or village to fit each sentence.

Writing

- 1 You are going to write a short description of a famous town or city in your country.

- Choose the town or city you are going to write about.
- Decide what kind of tourist or visitor you are writing for. (Young backpackers? Families? Culture vultures?)
- Decide on three or four main points to include in your description.
- Write a short description (about 200 words) in the style of a travel guide. Include at least one inversion and three of the words and expressions from the vocabulary exercises on page 27. Do NOT include the name of the town or city.

- 2 When you have finished writing, work in groups of three or four. Read your description to the group. Listen to the descriptions and try to guess which town or city each one is describing. What information helped you get the answer?



Language Reference: Negative and limiting adverbials

Sometimes we can place a negative or limiting adverbial in the front position in a sentence to create emphasis. This effect is most frequently found in writing.

Word order

In this type of sentence, the *subject + auxiliary* word order is inverted.

I have never seen anything quite so breathtaking.
Never have I seen anything quite so breathtaking.

The same thing happens with the verb *be*.

It is not only one of the oldest cities on Earth, but also one of the most beautiful.
Not only is it one of the oldest cities on Earth, but it is also one of the most beautiful.

In the simple present and simple past, use *do/does* or *did*.
We rarely visit that part of town.
Rarely do we visit that part of town.

Negative adverbials

Not a + noun
Not a word did she say to anyone.

Not until + verb phrase
Not until I got home did I realize how lucky I'd been.

Not until + noun phrase
Not until the end did I realize how lucky I'd been.

Under no circumstances

Under no circumstances are you to leave before you finish the exercise.

On no account

On no account can they claim to be the best.

Never

Never had I seen such a beautiful sight.

No sooner ... than

No sooner had I arrived than the doorbell rang.

Limiting adverbials

Only + by + -ing

Only by bribing the police officer was he able to get away.

Only + conjunction + verb phrase

Only if he promised to help would she tell him where he had left his keys.

Only after they had finished their lunch were they allowed outside to play.

Only when I took the test did I realize how little I knew!

Little

Little did they know that we were following them.

Rarely/seldom

Rarely had I seen such a beautiful sight.

Barely/hardly/scarcely... when

Barely had I arrived when the doorbell rang.

Anecdote 1 You are going to describe a visit to a city that made an impression on you. Decide which city you are going to talk about and then look at the questions below. Decide which are relevant to the city you are going to talk about. Think about what you are going to say and what language you will use.

LANGUAGE TOOLBOX

It was about three years ago...

The one thing that really struck me was...

It's hard to describe...

It's difficult to put into words...

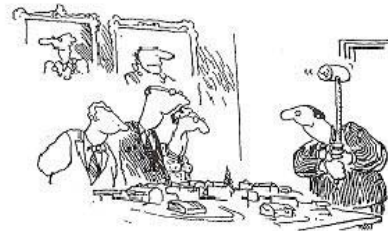
When you arrive, the first thing you see is...

The first thing I noticed was...

- When did you first visit the city? Have you visited it more than once? If so, when was the last time you were there?
- What was your overall impression of the place? Is there any one particular image that sticks in your mind? How would you describe the general atmosphere of the city?
- Why did you go there? On vacation? For work? To study? Was it your decision or did you go on a trip with friends or your family?
- How long did you stay? Where did you stay? What were the people like? What was the weather like?
- What did you do? The usual touristy things? Did you sit and watch the world go by or did you walk for miles and miles?
- Would you like to go back? Have you made any plans to go back? Would you recommend it to a friend?
- Is there anything else you'd like to mention?

2 Tell your partner about the city. Give as much detail as possible.

3 Have you visited the city your partner described? If yes, were your impressions the same? If not, would you like to visit it after hearing your partner's description? Why/Why not?



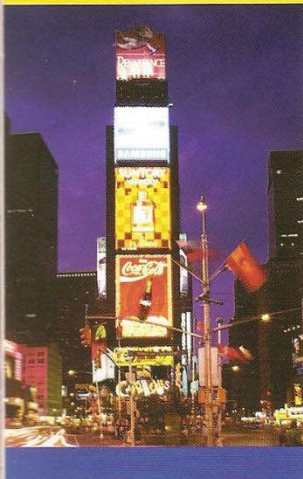
This is John Trimp from the town planning department. He's here to demonstrate the proposals for the old town.

One Big Party

- Have you heard of Times Square? Where is it? Why is it well known?
- You're going to read an article about Times Square. Match the questions on the left with the answers on the right.

a) Where is it?	1 The building there that used to belong to a huge New York newspaper.
b) What is it?	2 On New Year's Eve, for example, it's a loud, brash, sweaty mass of seething humanity.
c) And at other times?	3 On a typical day, one of the most concentrated business and entertainment districts in the nation.
d) What's it named for?	4 Between Broadway, Seventh Avenue, and 42nd Street.
- Read the article and answer these questions:
 - What type of entertainment does Times Square offer?
 - What type of people go to Times Square?
 - What money-saving tip does the writer mention?

TIMESSQUARE



(1) _____, Times Square is one of the busiest spots in the largest city of the United States. With its huge business district, comprising 21 million square feet of office space and about 2 million more under construction, Times Square is home to approximately 1,500 businesses and organizations. Almost 26 million tourists visit Times Square annually, with 3.9 million overnight stays in the 12,500 hotel rooms in the area each year and millions more visits to the area's nearly 300 eateries.

The huge variety of attractions in Times Square attracts all types (2) _____—young people and old people, natives and tourists, commoners and movie stars. The action in Times Square begins at dawn, as tourists wait outside the set of morning news shows such as Good Morning America to catch a glimpse of some of their favorite celebrities (3) _____. Throughout the day, tourists visit shops, newsstands, bars, and restaurants. One of the main attractions, of course, is Broadway, "The Great White Way," with ticket prices ranging from economical to exorbitant—(4) _____. But wise tourists know that TKTS sells tickets for nearly 50 percent off the regular price for same-day performances. Later, (5) _____, the hustle and bustle continue as clubs and bars open their doors to the night life.

But the one day each year on which Times Square has the most visitors is December 31. (6) _____, about a million people congregate there to ring in the New Year with a special celebration during which the brilliant New Year's Eve ball, designed by Waterford Crystal, descends to mark the new year. (7) _____, this Times Square ceremony has been a universally renowned tradition that signals the end of one year and the beginning of the next.


There are so many attractions in Times Square worth seeing that it's a good idea to check out the Times Square Visitors Center at 1560 Broadway, the city's first-ever multi-service tourist center, (8) _____.

Although tourism in Times Square and the rest of New York City decreased tremendously after September 11, 2001, the city is rebounding due in great part to the resiliency of New Yorkers and the strong national spirit throughout the country.

- Below are eight words and phrases that were in the original text. Insert them into the appropriate spaces (1–8).

a) from all over the world	f) For about a century
b) On New Year's Eve	g) Every day
c) and maybe even be on TV for a few seconds	h) into the hundreds of dollars
d) especially on Friday and Saturday nights	
e) to make sure you get the most out of your trip	
- Work with a partner. Student A: Turn to page 133. Student B: Turn to page 135.
- Work in small groups and discuss the following questions:
 - What is the busiest place at night where you live? What do people do there? Are there theaters and restaurants? Which places would you recommend?
 - Do you like to go out for the evening? Where do you go? What do you do? When was the last time you went out for the evening? Tell your group where you went and what you did.

City Life


- 1 Work with a partner and discuss this question:
Is life in the city more dangerous than life in the country?
Write a list of the main dangers of city life.
- 2  17 Listen to two friends talking about the city they live in. As you listen, answer the following questions:
 - a) Do they think they live in a particularly dangerous city?
 - b) How many dangers from your list do they mention?
 - c) Do they mention any other dangers?
- 3 Compare your answers with a partner and discuss these questions:
 - a) What precautions do they suggest you should take when walking home at night?
 - b) In what places do they suggest you should take special care with your bag or wallet? Why?
 - c) There seems to have been an increase in crime recently. What sort of crime?
 - d) Have the speakers been victims of crime themselves? What about their friends?
 - e) What exactly happened to the group of tourists?
 - f) What do they think the police could do to improve the situation?
- 4 Listen again and check your answers.



Adding emphasis

- 1 Which word from the box can be used to mean the following?

<ol style="list-style-type: none"> a) extremely b) now that you mention it c) only d) very e) to tell you the truth 	<ol style="list-style-type: none"> f) right at that moment g) to be honest h) very recently i) simply j) totally
--	---

just
really
actually
- 2 Look at these short excerpts from the conversation. Complete each one with *just*, *really*, or *actually*.
 - a) ... there are certain areas that you ____ know you wouldn't go into ...
 - b) ... ____, there have been a couple of stories in the papers recently about this string of muggings that's been going on.
 - c) ...her wallet was snatched from her bag ____ as the train was coming into the station...
 - d) You have to be ____ careful there because there is a big crowd and a lot of pickpockets...
 - e) You don't ____ know what's going on...
 - f) ...I know that's a terrible thing to say, but it's ____ money.
 - g) ____, I think she thought they were going to stab her husband.
 - h) ...but the sad thing was that they had ____ arrived...
 - i) She didn't lose anything ____ valuable ...
 - j) I think they ____ need to know if a crime has happened.
- 3  18 Listen and check your answers. Where does the stress fall?
- 4 Write a paragraph using *just*, *really*, and *actually* at least once each. Show it to a partner so that he/she can figure out their meanings. Practice reading the paragraph with emphasis.

Discussion Work in small groups. Discuss one of these sets of questions:

- Is your hometown a dangerous place to live in? Do you need to take precautions when you go out at night? Would you go out alone after ten o'clock? If you were a member of the opposite sex, do you think your answers would be the same?
- Do you take extra precautions when you travel? Why/Why not? Are cities more dangerous if you're a tourist? Why/Why not?
- Which of the following safety measures are used in your town: police patrols at night, closed-circuit TV cameras in public places, security guards on public transportation, street lighting all night? What other measures can be taken to make our cities safer?

An Urban Poem

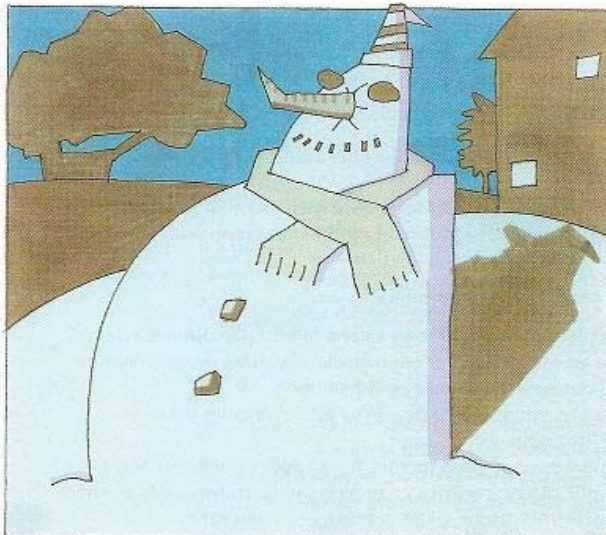
- Vocabulary** 1 Work with a partner. Look at the following words and phrases taken from the poem you are about to read. Answer the questions that follow.

a mute a mate to hug someone a gut to joy-ride
 mucky to pinch something to boot something or someone
 daft to nick something to flog something

- a) There are two nouns that refer to people. Which one means a *partner*? Which one means a *person who cannot speak*?
- b) One noun refers to a part of the body. Which part?
- c) Which two verbs mean *to steal*?
- d) Which verb means *to kick violently*?
- e) Which verb describes a much more tender action?
- f) Which verb means *to sell*?
- g) Which verb means *to steal a car and drive it around just for fun*?
- h) There are two adjectives. One is a British English word for *stupid*. The other means *dirty*. Which is which?
- 2 Some of the words above are particularly informal. They have been included in the questions below in **bold**. Discuss your answers to the questions with a partner.
- a) Have you ever had anything **nicked** from your car?
- b) Did you ever **pinch** toys or candy when you were a kid?
- c) What would you do if you saw someone **booting** one of your **mates**?
- d) Have you ever **flogged** anything at a flea market?
- e) When was the last time you got really **mucky**?
- f) Have you done anything **daft** lately?

- Reading** 1 Work in small groups. Look at the poem below and answer the questions.

- a) The verses have been mixed up. Decide on an appropriate order.
- b) Do you think the character in the poem is male or female? Which lines in the poem support your argument?



a) *It took some time. Reassembled in the yard, he didn't look the same. I took a run and booted him. Again. Again. My breath ripped out in rags. It seems daft now. Then I was standing alone amongst humps of snow, sick of the world.*


b) *Boredom. Mostly I'm so bored I could eat myself. One time, I stole a guitar and thought I might learn to play. I nicked a bust of Shakespeare once, flogged it, but the snowman was strangest. You don't understand a word I'm saying, do you?*

c) *Better off dead than giving in, not taking what you want. He weighed a ton; his torso, frozen stiff, hugged to my chest, a fierce chill piercing my gut. Part of the thrill was knowing that children would cry in the morning. Life's tough.*

d) *The most unusual thing I ever stole? A snowman. Midnight. He looked magnificent; a tall, white mute beneath the winter moon. I wanted him, a mate with a mind as cold as the slice of ice within my own brain. I started with the head.*

e) *Sometimes I steal things I don't need. I joy-ride cars to nowhere, break into houses just to have a look. I'm a mucky ghost, leave a mess, maybe pinch a camera. I watch my gloved hand twisting the doorknob. A stranger's bedroom. Mirrors. I sigh like this – Aah.*

(Poem by Carol Ann Duffy, from *Selling Manhattan*, 1986)

2  19 Listen to the poem being read and check your answers.

3 Discuss these questions with your group:

- Do you like the poem?
- What do you think the title of the poem is?
- How old do you think the character is?
Find lines in the poem that support your argument.
- Where do you think the character lives?
- Why does he/she steal?
- Why does he/she steal a snowman?
- Why do people steal things they don't need?

4 Choose two phrases that you found particularly evocative. Explain why you chose them.

Carol Ann Duffy

Carol Ann Duffy was born in Glasgow in 1955. She has won a number of awards for her poems on contemporary issues. In 1999, she was considered for recognition as poet laureate, a great honor in Great Britain.



(Edward Hopper, *New York Movie*, 1939. MOMA, New York)

Discussion Work in small groups. Look at the painting and discuss these questions:

- Look at the woman in the painting. What do you think she's waiting for? What is she thinking? How does she feel?
- What are the three things that bore you most? Was it the same when you were a child?
- What do you do when you're bored? Do you just put up with it or do you do something to amuse yourself?

Additional material

1 Identity

Introduction, 2

Answers

- a) Denzel Washington
- b) Marilyn Monroe
- c) Penelope Cruz
- d) George W. Bush

1 Identity

Mistaken Identity, 6

Answers

- a) The man has just put his children to bed and is creeping back downstairs so he doesn't wake them up.
- b) The woman has just bought a CD as a birthday present for her friend. She was taking the CD out of the shopping bag to look at it again when she saw the friend walk into the store.
- c) The man on the left has noticed that something is about to fall from the building site. He's about to push the businessman out of the way so he doesn't get hurt.

1 Identity

The Gender Gap, 3

Student A

1 Make notes on the following:

- a) What Martians value
- b) How they experience fulfillment

- c) How their clothes reflect their value system
- d) What they are interested in
- e) What they take pride in
- f) What most annoys them

LIFE ON MARS

Martians value power, competency, efficiency, and achievement. They are always doing things to prove themselves and develop their power and skills. Their sense of self is defined through their ability to achieve results. They experience fulfillment primarily through success and accomplishment.

A man's sense of self is defined through his ability to achieve results.

5 Everything on Mars is a reflection of these values. Even their dress is designed to reflect their skills and competence. Police officers, soldiers, businessmen, scientists, cab drivers, technicians, and chefs all wear uniforms or at least hats to reflect their competence and power.

They don't read magazines like *Psychology Today*, *Self*, or *People*. They are more concerned with outdoor activities, like hunting, fishing, and racing cars. They are interested in the news, weather, and sports and couldn't care less about romance novels and self-help books.

They are more interested in 'objects' and 'things' rather than people and feelings. Even today on Earth, while women fantasize about romance, men fantasize about 15 powerful cars, faster computers, gadgets, gizmos, and new powerful technology. Men are preoccupied with the 'things' that can help them express power by creating results and achieving their goals.

Achieving goals is very important to a Martian because it is a way for him to prove his competence and thus feel good about himself. And for him to feel good 20 about himself he must achieve these goals by himself. Someone else can't achieve them for him. Martians pride themselves in doing things all by themselves. Autonomy is a symbol of efficiency, power and competence.

Understanding this Martian characteristic can help women understand why men resist so much being corrected or being told what to do. To offer a man unsolicited 25 advice is to presume that he doesn't know what to do or that he can't do it on his own. Men are very touchy about this, because the issue of competence is so very important to them.

Because he is handling his problems on his own, a Martian rarely talks about his problems unless he needs expert advice. He reasons: 'Why involve someone else 30 when I can do it by myself?' He keeps his problems to himself unless he requires help from another to find a solution. Asking for help when you can do it yourself is perceived as a sign of weakness.

(From *Men Are From Mars, Women Are From Venus*, by John Gray, Ph.D.)

- 2 When you have finished, turn back to page 8.

2 Taste

Introduction, 2

Answers

- a) baked beans: Nicholas
- b) cauliflower: Melody
- c) a bar of chocolate: Rita
- d) nuts: David

3 City

Where in the World?, 2

Clue 1

The text describes five cities from the list below:

Bangkok, Budapest, London, Madrid, Moscow, New York, Paris, Rio de Janeiro, Rome, Tokyo

Look at page 138 if you need another clue.

5 Luck

Winning the Big One. Vocabulary, 2

Answers

- (1) c (2) b (3) b (4) a
- (5) a (6) b (7) c (8) a

7 Review 1

Relative and participial clauses, 2

Answer

Deeply in Love. The tank was full of sharks, not tropical fish!

1 Identity

My Girl, 5

Student A

Last night you and your boyfriend decided to go see a movie you both really want to see. Tonight is the last night it's showing. He's already canceled two dates to go. You're not too sure about your relationship right now. Your boyfriend seems to be very distant these days. You think there must be something worrying him, but he refuses to talk about it. You wish he'd talk to you, because you're sure it would help.

You call your boyfriend to make arrangements to meet. Think about what you're going to say and the language you are going to use.

3 City

Hedging, 9

Many Young People Would Prefer to Live in Cities

According to a recent survey, it would appear that most people under the age of thirty would much prefer to live in large cities if given the choice.

By far, the most important factor given in their answers would seem to be the fact that it is much easier to find work in larger cities.

However, the results show that there is no doubt that the variety of recreational facilities available is also an important factor in the decision to leave families and homes in the suburbs.

3 City

One Big Party, 5

Student A

- Below are four words from the text. Check their meanings in a dictionary if necessary and prepare to explain the words to your partner. Do not tell your partner the word you are explaining. Your partner must listen and identify the word from the text.
 - renowned
 - check out
 - exorbitant
 - rebound
- When you have finished, listen to your partner's description of four more words from the text and identify the words being described.

6 Mind

Introduction, 2

Answers


- False: the average male brain weighs 3.1 pounds and the average female brain weighs 2.9 pounds.
- True
- False: 80% of the average human brain is water.
- False: the brain is pinkish gray on the surface and white inside.
- True
- False: we use 100% of our brains in everyday life.
- True
- False: the brain is very active during sleep, but the activity is different from waking activity.
- False: we yawn more when the brain is being stimulated to allow more oxygen to the brain.
- True

4 Talk

Joke Time, 3

- Before telling the story, it's important to identify the main stresses. Before you listen to the story again, look at the tapescript below and decide where the speaker pauses and where the main stresses fall. The first ones have been marked for you.

A wealthy woman returned home from a ball. // She rang the bell for her butler, and when he appeared, she said, "Edward, take off my shoes," and he did. Then she said, "Edward, take off my coat," and he did. "Take off my dress," and he did. "And now, Edward," she said, "if you want to remain in my employment, you are never to wear any of my clothes again."

- Compare your answers with a partner.
-  25 Listen again and check your answers. Make sure you note any differences.
- Prepare to read the joke at the same time as it plays on the tape, mirroring the pauses and intonation. Follow the instructions below:
 - Listen to the tape again. Read the tapescript quietly to yourself, trying to keep up with the tape as closely as possible.
 - Read the story aloud the same way. Listen again and tell the joke aloud with the comedian.

1 Identity

My Girl, 5

Student B

You and your girlfriend had talked about going to see a movie tonight, but you've had a hard day and you just want to have a quiet night home alone. You're not really excited about seeing the movie anyway, and you know your girlfriend's sister would love to see it. Maybe the two of them could go together. You and your girlfriend can go out another time when you're feeling more social. You know you wouldn't be good company tonight.

You know your girlfriend will be calling you soon. Think about what you're going to say to her and the language you're going to use.

3 City

One Big Party, 5

Student B

- Below are four words from the text. Check their meanings in a dictionary if necessary and prepare to explain the words to your partner.
 - resiliency
 - glimpse
 - economical
 - eateries
- Your partner will explain four more words from the text. You must listen and identify the words being described. When your partner has finished, explain your four words for your partner to identify.

9 Law

Test yourself, 6

WELSH IN THE WITNESS BOX

During a recent court case held in Wales an English judge learnt a lesson about using Welsh in the courtroom. A Welshman stood in the witness box, accused of shoplifting. Defending him was a Welsh lawyer.

The lawyer asked the judge towards the end of the trial whether he could speak to the jury in Welsh. Not wishing to appear biased towards English, the judge agreed. Shortly afterwards, a

verdict of not guilty was returned. What puzzled the judge was the verdict, as the defendant was obviously guilty.

Not being able to speak Welsh, the judge hadn't understood what the lawyer had said, which was 'The prosecutor is English, the prosecution counsel is English, the judge is English. But the prisoner is Welsh, I'm Welsh and you're Welsh. Do your duty.'

11 Stories

Urban Legends, 3

Group A

- Read this urban legend and discuss the questions that follow with your group.

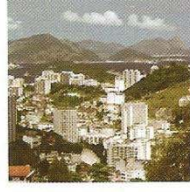
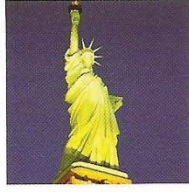
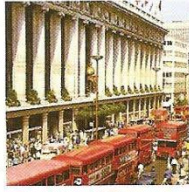
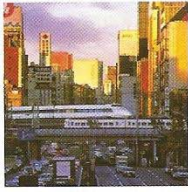
The Spider's Bite

A woman decides to take a trip to Jamaica. She spends the week sunbathing on numerous beaches but on the last day decides to take a tour through a forested area. She comes across a secluded waterfall, where she decides to take a swim and then dry off in the sun. The woman falls asleep in the sun and is woken up by a spider crawling on her cheek. She brushes the spider away and thinks no more of it.

However, after returning home, the woman develops a cyst on her cheek. She goes to her doctor, who tells her he will need to burst the cyst to let the fluid escape. Since it's a painless procedure, the woman is not anaesthetised. Soon after the doctor makes the first attempt to burst the cyst, the woman hears a gasp and then feels something trickling down her cheek. She assumes it's the fluid. The doctor tells her not to panic. Instinctively, she brings her hand to her cheek to wipe off the fluid. At that point she realizes that it's not fluid, but rather something crawling on her cheek.

Spiders...hundreds of tiny spiders are crawling all over her face and on her hand. She lets out a bloodcurdling scream. She is so out of control that she needs to be restrained by several members of staff. To this date, she remains in the psychiatric ward of the same hospital where the procedure took place.

- Is the story credible?
 - What makes it a good story?
 - What information needs to be delayed until the end?
- Imagine a friend of a friend told you this story and swore that it was true. You are going to tell it to some other students in your class. Before you do, think about how you could adapt the story to make it sound as if it could have happened to someone you know. Think about what you know about storytelling. Remember that urban legends grow and change each time they're told.
 - When you have finished, turn back to page 101.



11 Stories

Urban Legends, 3

Group C

- 1 Read this urban legend and discuss the questions that follow with your group.

THE FLAT TIRE

Two college students decided to go skiing for the weekend but planned to be back on campus in time to study for an important exam on Monday morning. However, they were having such a good time on the slopes that they decided to forget about studying for the exam in order to get some final runs in before heading back to campus. They knew that they would have to come up with a good excuse for not being prepared for the exam, so they decided to tell their professor that they had set off with plenty of time to get back and do some studying, but that they had gotten a flat tire on the way back and therefore deserved to take the exam at a rescheduled time.

When he heard the story, the professor agreed that it really was just bad luck and suggested that they took a few days to study and take the exam at the end of the week. The students, of course, were delighted. At the appointed time, the professor greeted them and placed them in two separate rooms to take the exam.

The few questions on the first page were worth a minor 10% of the overall mark and were quite easy. Each student grew progressively more confident as he worked his way through the questions, sure that he had gotten away with fooling the professor. However, when they turned to the second page, they discovered that really they hadn't.

The only question on the page, worth 90% of the exam, read: "Which tire?"

- a) Is the story credible?
 - b) What makes it a good story?
 - c) What information needs to be delayed until the end?
 - d) What's the moral of the story?
- 2 Imagine your hairdresser told you this story about a friend of his/hers. You are going to tell it to some other students in your class. Before you do, think about how you could adapt and embellish the story to make it sound as if it really could have happened in your hometown. Think about what you know about storytelling. Remember that urban legends grow and change each time they're told.
 - 3 When you have finished, turn back to page 101.

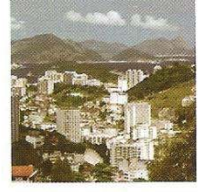
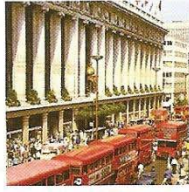
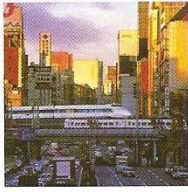
14 Review 2

Word challenge, 1

Student A

You are the referee for the game. Students B and C take it in turns to ask each other to fill in the missing words in the grid on page 131. You must check their answers.

- | | | | | |
|-------------------|---------|--------------|----------|----------|
| (1) by | (5) up | (9) into | (13) at | (17) of |
| (2) through/apart | (6) of | (10) against | (14) by | (18) up |
| (3) up | (7) off | (11) in | (15) for | (19) for |
| (4) In | (8) of | (12) on | (16) in | (20) on |



11 Stories

Urban Legends, 3

Group C

- 1 Read this urban legend and discuss the questions that follow with your group.

THE FLAT TIRE

Two college students decided to go skiing for the weekend but planned to be back on campus in time to study for an important exam on Monday morning. However, they were having such a good time on the slopes that they decided to forget about studying for the exam in order to get some final runs in before heading back to campus. They knew that they would have to come up with a good excuse for not being prepared for the exam, so they decided to tell their professor that they had set off with plenty of time to get back and do some studying, but that they had gotten a flat tire on the way back and therefore deserved to take the exam at a rescheduled time.

When he heard the story, the professor agreed that it really was just bad luck and suggested that they took a few days to study and take the exam at the end of the week. The students, of course, were delighted. At the appointed time, the professor greeted them and placed them in two separate rooms to take the exam.

The few questions on the first page were worth a minor 10% of the overall mark and were quite easy. Each student grew progressively more confident as he worked his way through the questions, sure that he had gotten away with fooling the professor. However, when they turned to the second page, they discovered that really they hadn't.

The only question on the page, worth 90% of the exam, read: "Which tire?"

- Is the story credible?
 - What makes it a good story?
 - What information needs to be delayed until the end?
 - What's the moral of the story?
- 2 Imagine your hairdresser told you this story about a friend of his/hers. You are going to tell it to some other students in your class. Before you do, think about how you could adapt and embellish the story to make it sound as if it really could have happened in your hometown. Think about what you know about storytelling. Remember that urban legends grow and change each time they're told.
- 3 When you have finished, turn back to page 101.

14 Review 2

Word challenge, 1

Student A

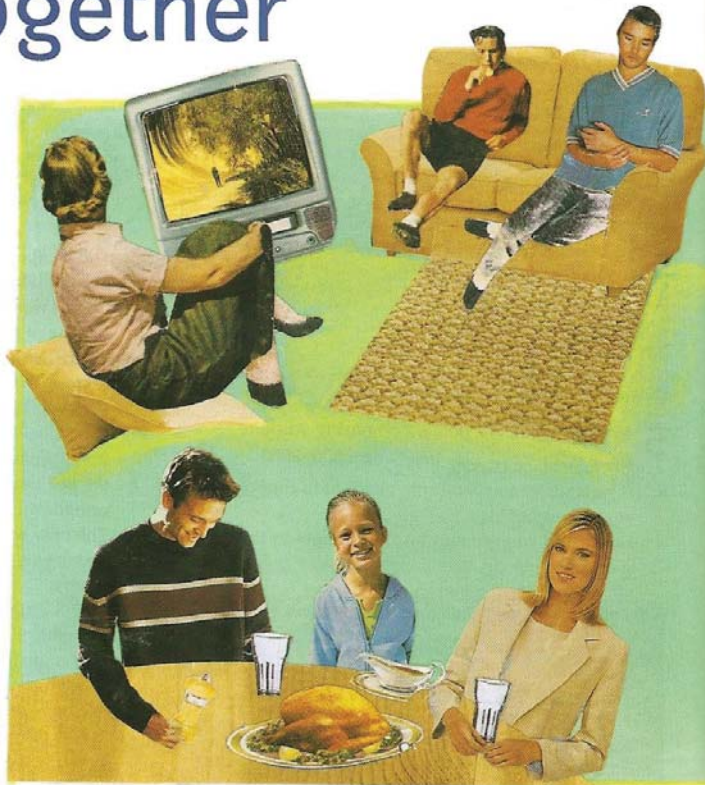
You are the referee for the game. Students B and C take it in turns to ask each other to fill in the missing words in the grid on page 131. You must check their answers.

- | | | | | |
|-------------------|---------|--------------|----------|----------|
| (1) by | (5) up | (9) into | (13) at | (17) of |
| (2) through/apart | (6) of | (10) against | (14) by | (18) up |
| (3) up | (7) off | (11) in | (15) for | (19) for |
| (4) In | (8) of | (12) on | (16) in | (20) on |

module 7

Living together

- ▶ **Reading:** extracts from two light-hearted guides
- ▶ **Listening:** leaving home
- ▶ **Task:** choose the people for a TV reality show
- ▶ **Writing:** a report
- ▶ **Vocabulary:** describing characteristics
- ▶ **Describing typical habits**
- ▶ **Infinitives and -ing forms**
- ▶ **Compound phrases**
- ▶ **Wordspot:** *just*



Speaking and vocabulary

Who you live with

1 Read the news extract. Is there a similar trend in your country?

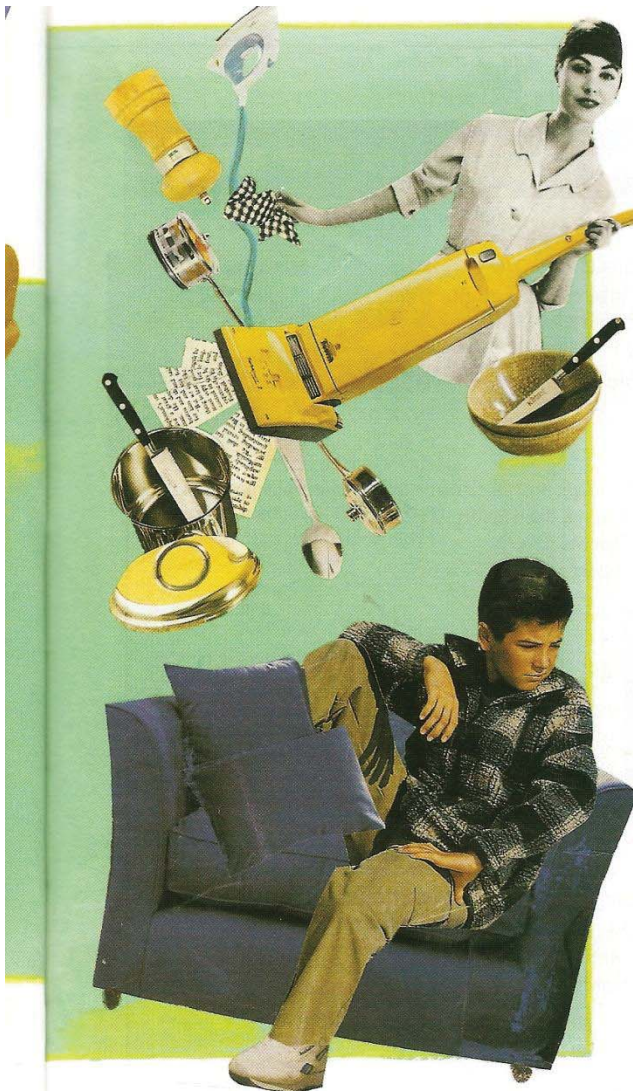
... statistics show that for the first time in the UK, households consisting of two parents and their children are in the minority. The majority of households are now made up of single people living alone, single people sharing, and single parents and their children. The government believes that this trend is set to continue ...

2 Discuss in groups.

- Do you live, or have you ever lived away from your family?
- If not, would you like to? Under what circumstances?
- What are/were the advantages and disadvantages of living alone or with friends, rather than with family?

3 Read the descriptions of people you might live with and check any unknown vocabulary. Mark them + (easy to live with); - (difficult to live with) and ? (mixed/depends).

- someone with a very **negative attitude**, who **moans** a lot
- someone very **chatty and lively**, who **likes company**
- someone very quiet, who **keeps him/herself to him/herself**, and **respects your privacy**
- someone who is often **grumpy and irritable**
- someone very **laid-back**, who never worries about anything
- someone who likes background noise, and has the TV or music on all the time
- someone **unpredictable**, whose moods change for **no apparent reason**
- someone very **neat and fussy**
- someone who **leaves their stuff all over the place**, and doesn't do their **share** of the housework
- someone who **likes things their way**, and won't listen to **other people's points of view**
- someone very **dynamic and active**, who never sits down
- someone who **lounges around** doing nothing for hours on end
- someone who **sulks** rather than **saying what is on their mind**



4 a) Compare and explain answers in groups. Which characteristics on the list would you personally find most difficult? Is there any behaviour not mentioned that also drives you mad?

b) Does anyone you live or have lived with have the faults described in Exercise 3? Are you guilty of any of these bad habits?

5 a) [7.1] Listen to seven people describing a person they find or found difficult to live with. Who are they talking about? Which of the characteristics above do they mention?

b) Listen again. Give more details about why they find or found these people difficult to live with.

Patterns to notice

Describing typical habits

1 Notice the use of *will/would* and the Present/Past Continuous (+ *always*) to describe typical behaviour (good or bad).

Present habits:

She **ll** tell you everything she's done that day.

She's **always** laughing.

She's **always** moaning.

Past habits:

One day he'd be really friendly, and the next he'd be really down.

He **was always** picking things up and **sighing**.

2 Past habits (but not present habits) can also be described with *used to*.

He **used to go** mad at me if I left things lying around.

3 The verbs *tend to* and *keep (on) + -ing* are also common here. *Keep on* emphasises that the action is repeated frequently.

Sorry, I **keep on forgetting** your name!

He just **kept asking** her to marry him, until in the end she said yes!

Tend to is used with repeated actions and typical states.

She **tends to speak** very loudly.

My parents **tended to be** very easy-going.

6 Choose three of the following people:

- someone you live with now
- someone you used to live with
- a colleague or acquaintance who irritates you
- a neighbour you don't/didn't like
- someone who looked after you a lot when you were a child
- a teacher from primary or secondary school.

Think of three or four typical habits (good and bad) that that person has or had. Tell your partner about them using the verb forms above.

My grandmother was always telling us stories that she had made up.

She kept shouting at us all the time.

He'll stand at his window for hours watching what we're doing.

► Phrase builder

Grammar extension

Infinitives and -ing forms

1 Read what six people say about 'behaviour that drives me mad'. What is it in each case? Who do you agree with?

2 Underline as many examples as you can of:

- ing forms.
- infinitives with *to*.
- infinitives without *to*.

3 Find at least one example of:

- a verb followed by an -ing form.
- a verb followed by an infinitive.
- an -ing form that is an adjective.
- a negative -ing form and a negative infinitive.
- a passive -ing form and a passive infinitive.
- a perfect -ing form and a perfect infinitive.
- two infinitives together.

4 What's the difference between a gerund and a present participle? Find examples of each.

5 Complete five of the sentences below about behaviour you can't stand, using the forms above. Compare answers with other students.

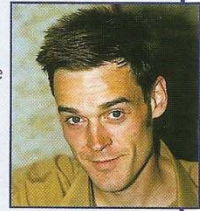
- I hate seeing people ...
- I don't like hearing people ...
- I hate people ...
- ...ing ... is incredibly annoying
- I can't stand being ...
- I hate not ...ing ...
- I try hard not to ...
- Everyone should try not to ...

► Grammar extension bank
pp.140 – 143

Behaviour that drives me mad

We asked people to tell us about behaviour they can't stand.

'I hate people interrupting all the time, and not listening properly to what other people are saying, it's really infuriating!'
(Paul, 32, graphic designer)



'I can't stand seeing parents shouting at their children in the shop, and threatening them with what they'll do when they get home – it really upsets me.'
(Zara, 19, shop assistant)

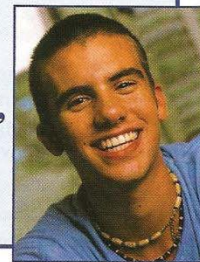


'I hate people beating about the bush and not saying what they really mean – it drives me crazy, especially in meetings at work.'
(Belinda, 33, sales manager)

'Watching my colleagues creep round the boss is pretty disgusting, especially when I know what they say about him behind his back! I really despise that kind of thing – I try hard not to do it myself.'
(Sula, 26, receptionist)

'Not having had the benefit of a good education myself, although I would very much like to have gone to university, I get really irritated when I see well-educated people acting and speaking as if they are half-illiterate – I can't understand it myself.'
(John, 66, retired)

'This is probably my problem, but I really hate being told what to do! I'd hate to be forced to go into the army, with all that discipline, it would be my personal nightmare.'
(Ben, 23, student)



Personal vocabulary

Useful language

Saying what you want to happen

Personally, I think we should ...

I'm in favour of ...

I think ... is the priority here

I feel very strongly that we should ...

Discussing possible problems

What I want to avoid is ...

One thing that concerns/worries me is ...

... could cause problems

Discussing individual candidates

An important point in his/her favour is ...

... and ... would be an interesting combination

... might not fit in very well with the rest of the group

... would/wouldn't get on very well with ...

I think he/she might have difficulty ...ing

► Phrase builder

Task: who will go on *Shipwrecked*?

Preparation for task

1 a) Read about a new TV programme called *Shipwrecked*!

- What will happen in the programme?
- What do you learn about the island where the programme will be filmed?
- What will/won't the participants be provided with on the island?
- How are the six participants being chosen?

b) Have you ever seen any programmes like this?

Shipwrecked!

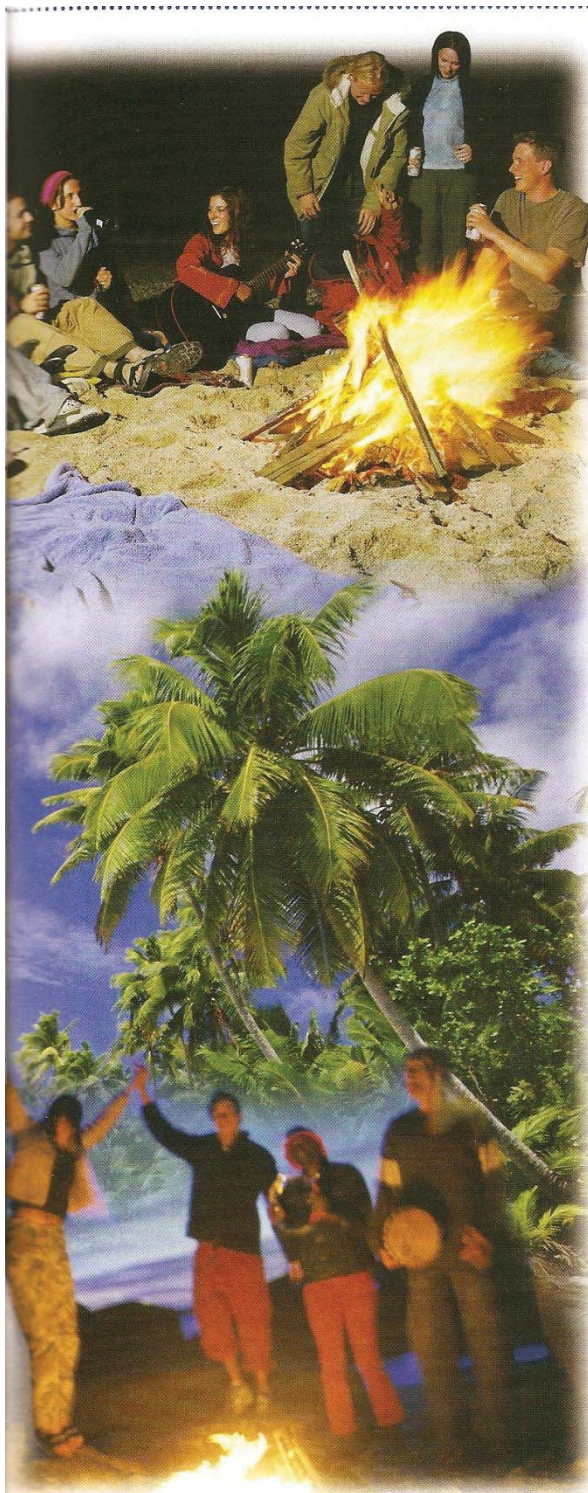
Shipwrecked! will be a major new TV series featuring six volunteers (plus any children they have) who will go and live on a remote island in the Pacific Ocean for a whole year. They will be accompanied by a cameraman who will have complete freedom to film them.

The aims of the programme are to see how modern people survive in primitive conditions, and how the group manage to get on with each other. The participants will be paid £50,000 each if they complete the year successfully, but nothing if they leave even a day early.

The island chosen is uninhabited and the climate is tropical. It can only be reached by boat and helicopter, and it is an eight-hour journey to the nearest hospital. Participants will be given basic building materials, and emergency food supplies, but they will be expected to gather and hunt for food themselves. The cameraman will have a radio to call for help in emergencies, or if anyone decides to leave.

From several thousand applicants, a shortlist of ten have just attended an assessment weekend, after which the final six will be chosen.





2 [7.3] You are one of the programme's producers who must decide on the final six participants. Listen to a briefing explaining the criteria that you should use to make your selection, then answer the questions.

- In what ways can you avoid bad publicity, and ensure that the participants remain on the island?
- What are the best ways of attracting large TV audiences?

3 If necessary, check the new words below, then briefly read through the notes about the ten candidates on pp.112 – 113. Which candidate:

- ... is humorous and **supportive**, but flirts with all the men?
- ... is very **driven** but lacks a sense of humour?
- ... is a charming **womaniser** who may not realise what he's **letting himself in for**?
- ... has all the right qualities himself, but seems a bit **henpecked**?
- ... is very well prepared physically, but has a secret the group don't know about?
- ... is highly experienced but has a rather **overbearing** attitude?
- ... is well liked herself, but allows her husband to **push her around**?
- ... is extremely attractive to men, but **hasn't got a clue** about how tough life on the island will be?
- ... is very knowledgeable but a natural **loner**?
- ... is reasonably pleasant, but **moans** a lot?

4 Underline the points in favour of each candidate, and write !! next to potential problems.

Task

1 Work individually or in pairs. Make your selection of the six best candidates, and think about how to justify your decision to other students. Ask your teacher for any words you need, and write them in your Personal vocabulary box.

► Personal vocabulary

2 Work in groups. Discuss and decide on the six best candidates.

► Useful language

3 Present your decision to the class, explaining why you chose each candidate. Which did you all agree on? Can you persuade other groups to change their minds?

module 7 Living together

The Bluffer's Guide to Men and Women

Reading and vocabulary

Men, women and relationships

1 Read the quotations below about men, women and relationships. Which do you like best? Compare opinions with a partner.

- 'I married beneath me – all women do.'
(Mae West, film star, 1940s)
- 'A man is incomplete until he is married. Then he is finished.'
(Zsa Zsa Gabor, Hungarian actor)
- 'My wife and I were blissfully happy for twenty-five years. Then we met.'
(Rodney Dangerfield, US comedian)
- 'All women become like their mothers. That is their tragedy. No man does, that is his.'
(Oscar Wilde, Irish playwright)
- 'Men – we can't live with them, and we can't live without them.'
(Anonymous woman)
- 'A wife is a woman who sticks with her husband through all the troubles he wouldn't have had if he hadn't married her.'
(Antony Mason, author of A Bluffer's Guide to Women)

2 Look at the words and phrases in the box. Which characteristics do you associate:

- more with women?
- more with men?
- equally with both or do you think it's impossible to generalise?

being competitive good social skills intuition
 being supportive a tendency to feel guilty
 exchanging confidences a fear of failure
 a desire for approval a love of gadgets
 showing off nagging being thick-skinned
 gossiping a fear of commitment

Compare answers with other students. Give examples to support your opinions.

3 a) You are going to read extracts from two light-hearted books, *A Bluffer's Guide to Men* and *A Bluffer's Guide to Women*. Read and decide which word should go in each gap: *man/men* or *woman/women*.

b) Compare answers in pairs. Then check on p.114.

Approval

(1) ^{Men} are suckers for approval. They want to feel that (2) ^{women} have noticed them and need them. Best of all would be if (3) admired them. They would also like it if they trusted them, but that would probably be asking too much.

Conversation

The average (4) uses 10,000 words a day in speech; the average (5) finds 4,000 perfectly adequate. Around the house, a (6) 's conversation is especially economical, often reduced to grunts and utterances of one syllable. Telephone calls are for the transmission of essential information, not for gossiping or the exchange of confidences. For (7) all information is essential. 'But what were you talking about?' a bemused (8) may ask a (9) who has just spent two hours on the phone to someone they saw only that morning.



A Good Cry

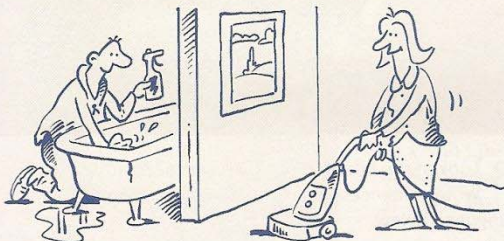
Although it is nowadays officially acceptable – even desirable – for (10) to cry, they will never be a match for (11) They will never understand how (12) can, in the right circumstances, claim to enjoy 'a good cry'. Tears make (13) very uncomfortable, because they feel something is expected of them, but they don't know what.

Nagging

It is important to remember that a (14) does not nag, but reminds. This point cannot be made too often. (15) are simply being made aware of the fact that they have not done what they said they were going to do, and therefore need to be prompted regularly, otherwise it won't get done.

Housework

These days (16) can and do cook, iron and vacuum, and have even been known to clean the bath. But surveys show that (17) still spend four or five times as long on domestic chores as their helpful spouses. The fact is that (18) can tolerate a greater degree of grime and disorder before they even notice it. They have the advantage of being thick-skinned – they approach the state of the house rather like the Three Wise Monkeys: 'see no evil, feel no evil, smell no evil'.



Friendship

Friendship is enormously important to (19) (20) want friends to play with (for example as tennis partners, or as people with whom to watch the Cup Final), whereas (21) want friends to talk to. They have friends the way (22) have hobbies.

Guilt

(23) feel guilty about everything, all the time. They feel guilty about their weight, their appearance, their careers, their mothering skills, the whiteness of their washes. Above all, they feel guilty about not being perfect. They read articles in glossy magazines about 'having it all'. Then they read about the folly of sacrificing quality of life and peace of mind to Superwoman ideals, and feel conscience-stricken about that too.

Commitment

(24) find it hard to commit themselves to a relationship. Getting them to do so is like getting hold of the soap in the bath. For (25) the very idea of commitment is uncomfortable: 'to commit' – after all, the same verb is used for suicide or being sent to an asylum. They harbour the distinct fear that marriage will change them. (26) only hope that it will.

Shopping

The majority of (27) dislike shopping. It not only means spending money, but making snap decisions. They like armchair-shopping first, studying advertisements and comparing prices before going out and buying a car, a house or an international corporation. The purchase of a lettuce, cat food or air freshener does not excite them. A mega waste of time, as far as (28) are concerned, is window-shopping. This they do not understand at all. The joy of staring at goods which cannot be bought because the shop is closed, is quite beyond their comprehension.

4 Discuss these questions with other students.

- Is the text biased against either men or women, or is it equally critical of both?
- Are there any points that you found either particularly true or particularly unfair?
- Are such generalisations about men and women meaningful, or is this just sexual stereotyping?

► Phrase builder

Patterns to notice

a lack of ...; a tendency to ... etc.

1 Complex characteristics and feelings are often described by compound phrases like this:

a) noun + preposition + noun

fear of failure; fear of rejection; fear of the unknown

lack of self-confidence; lack of ambition

need for approval; need for excitement; a need for reassurance

love of danger; love of adventure

a sense of achievement; a sense of shame; a sense of frustration

b) noun + infinitive

a tendency to panic; a tendency to worry; a tendency to argue

a need to prove yourself; a need to be in control

a desire to please other people

2 The first noun is often qualified by an 'extreme' adjective:

a **total** lack of ambition

an **intense** lack of self-confidence

an **enormous** sense of achievement

5 a) From the ideas in the box above, think of:

- 1 at least two things that everyone experiences sometimes. *lack of self-confidence*
- 2 at least two things that in your opinion are more characteristic of men than women.
- 3 at least two things that are more characteristic of women than men.
- 4 one thing that tends to be more characteristic of young people.
- 5 one thing that tends to be more characteristic of elderly people.
- 6 something you yourself feel or have experienced.
- 7 something you have never felt or experienced.

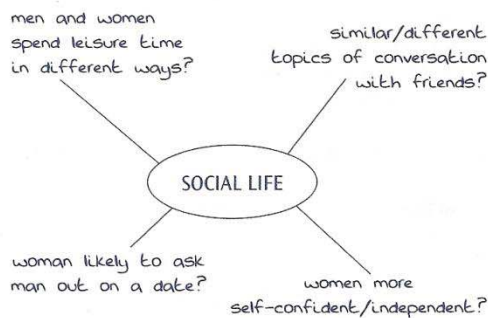
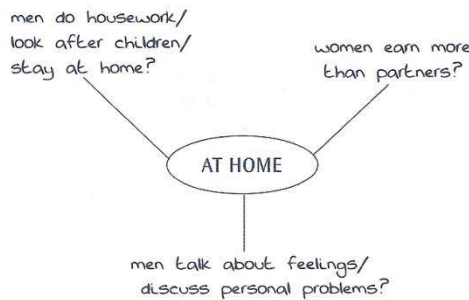
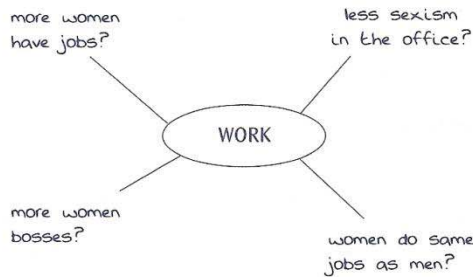
b) Compare answers in groups.

module 7 Living together

Writing

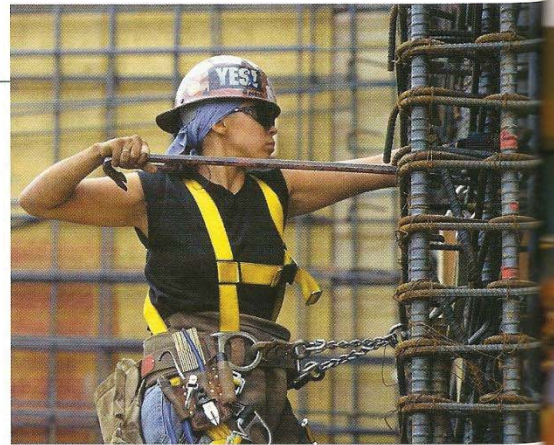
A report

1 How much do you think gender roles have changed in your country over the last ten years? In groups, make notes about the ideas below.



2 a) You are writing a report for a TV company making a programme about changing gender roles in the world. To collect opinions, you will interview students in your class. In pairs, write six questions using the ideas in Exercise 1.

b) Between you, interview at least six other students.

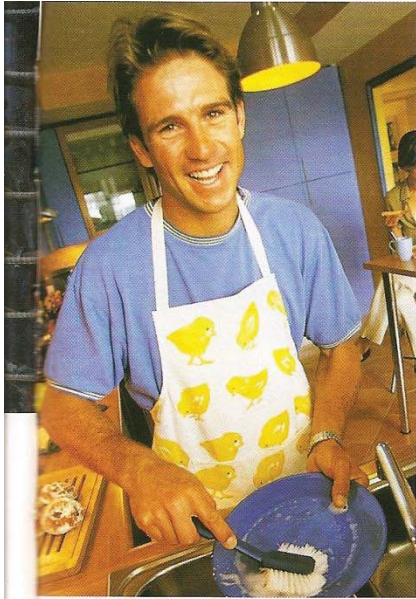


3 Look at the information you have collected and write sentences about your findings, using the language below.

The (vast) majority of	those interviewed	people	said thought felt reported agreed
About			
per cent of			
Many/Not many (of)			
Very few (of)			
A small/significant minority of			
It was (generally) felt/ agreed that ...			
It seems/appears that ...			
Apparently, ...			

4 In the report, it is important to link your ideas together clearly. Decide which phrases are possible in these examples (there may be more than one answer).

- a) Some people said that more young adults live alone nowadays, *while/whereas/nevertheless* others disagreed.
- b) It was *in addition/also/as well/generally* felt that more men do the cooking and washing-up.
- c) Most people said that *even though/even if/although* more women have jobs, the vast majority still earn less than their partners.
- d) Apparently, women are much more self-confident and independent nowadays. *On the other hand/However/Even so*, they still prefer men to ask them out on a date, rather than vice versa.
- e) It seems that more people are working from home these days. *This means that/This is because/This explains why* men are spending more time with their children.
- f) A lot of those interviewed said that men talk about their problems more than in the past. *As well as that/Other than that/Apart from that*, they felt that the situation had not changed much.



Wordspot

just

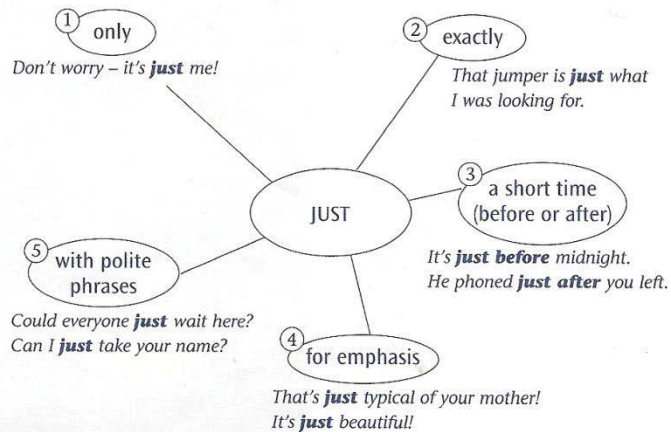
1 Read the sentences and look at the diagram. Which meaning (1–5) does **just** have in each sentence? (There may be more than one possibility.)

- | | |
|---|---|
| a) If you ask me, men and women just see things differently. | 4 |
| b) Oliver didn't mean to tear your book – he's just a baby. | 1 |
| c) You've just interrupted me for about the fourth time. | 3 |
| d) – Have you phoned your sister?
– I'm just going to. | 3 |
| e) Could I just have a quick word with you? | 5 |
| f) Sorry about the noise – it's just our way of having fun! | 4 |
| g) That's just the point I was trying to make. | 2 |
| h) Don't take any notice of what Steve just said, he doesn't mean it. | 3 |
| i) I saw Carrie in the corridor just now. | 3 |
| j) Marco's so rude! I smiled at him and he just ignored me completely! | 4 |

5 Organise your information into these sections:

- an introduction, where you explain the purpose of the report and how you collected the information, e.g. The aim of this report is to describe/outline/discuss ... Information was collected via a survey of people in
- the body of the report, describing your findings. This could be divided into:
 - sections for each area of life, e.g. Work, Home, Social Life, or
 - one section on areas where there have been changes, and one on areas where there has been little or no change.
- a conclusion, e.g. In conclusion, it appears/seems that ... Our survey found/showed/suggests that ...
- Finally, give the report a title, and give each section a clear heading.

6 Exchange reports with another pair. How similar were your findings?



2 Add **just** in the best place in the sentences below (there may be more than one possibility). How does it modify the meaning?

- a) I'll take your coat for you. *argue* *hear up*
- b) I was so annoyed, I **fore up** the letter and walked out.
- c) I'm looking, thank you.
- d) The weather was perfect for my birthday party.
- e) These shoes are what I need.
- f) I'll be a few minutes and then we can go.
- g) Nick arrived after you left. *niche*
- h) Look! I've found that **receipt** you were looking for.
- i) Lunch is a sandwich. I hope that's OK.
- j) Would you mind holding this for me, please?
- k) I've got enough money to pay!

3 [7.4] Compare your answers to Exercise 2 with the recording. Remember that these are not the only possible answers.

Module 7: Task pp.70-71



Nick

Background: Investment banker, 34, high earner from wealthy family, single.

Fitness: 7/10

Charming and funny, he got on well with everyone on the surface, but his commitment may start to crumble when the going gets tough – does he really know what he's letting himself in for?

'Impossible to dislike – there's never a dull moment when Nick is around.'

'A bit of a womaniser – he obviously fancied Paula, but he was also flirting with Julia and even with Michelle, who was there with her husband!'

Ron



Background: 48-year-old headmaster of a primary school, married to Beverley. They have three children aged 12, 10 and 4, who would accompany them. They spend all their holidays camping, hiking, etc. Has a lot of experience of organising adventure holidays for young people.

Fitness: 7/10

There's no doubting his commitment and his experience would be invaluable to the group. He had a helpful attitude to the others, but one or two seemed to resent his rather overbearing attitude.

'Ron's fine really, but he seemed to push his wife and kids around quite a bit – typical headmaster type!'

Briony



Background: Nurse, 25, single. Marathon runner.

Fitness: 10/10

Very committed, realistic attitude to the physical challenges. Seemed to understand the value of teamwork in theory, but in practice often worked on tasks individually and did things her own way.

'Briony's a very driven person, almost obsessively determined.'

'She seems a nice person, but very, very serious. A bit lacking in sense of humour.'



Beverley
(Ron's wife)

Background: Domestic science teacher and mother of three, 44, married to Ron.

Fitness: 6/10

Beverley was liked by the group, and seemed to work well in a team. She seems to have realistic expectations of the island and should cope well.

'Bev's a really nice, kind woman, but I wish she would stop running round after her husband all the time.'



Mark

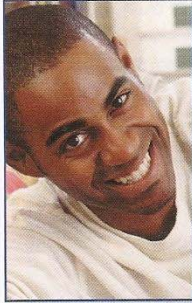
Background: Computer programmer, 31. Mountaineering enthusiast. Single. Stated on his application form that he is gay, but did not want to make this known to the group at this stage.

Fitness: 9/10

Very good in a team – he was popular with the other group members. His mountaineering experience makes him one of the best-prepared candidates.

'Mark's a really nice person, a bit serious, but very likeable. None of the others seemed to realise he was gay, in fact one or two of the women were definitely trying to chat him up!'

Communication activities



Jason

Background: 29-year-old builder, married to Michelle. They have an eight-year-old daughter (Chloe) who would accompany them.

Fitness: 9/10

Obviously highly committed to the project. A quiet man who works well in a team, was very supportive of and liked by the other participants.

'I bet Jason's a bit henpecked.'
'A really good bloke, shame about the wife.'

Michelle



Background: 28. Part-time hairdresser married to Jason, and mother of eight-year-old Chloe.

Fitness: 4/10

Pleasant enough with the other participants, but showed a tendency to moan, which some of the others began to pick up on.

'I didn't really warm to Michelle, to be honest.'



Julia

Background: Restaurateur, age 37. Single. Very urban.

Fitness: 6/10

Got on very well with the other people in the group who appreciated her sense of humour and supportive attitude. Although this is something completely different for her, she does seem to have thought about it, and have realistic expectations

'Julia's great! She had everyone laughing all weekend - a really good sort.'

'Julia obviously fancied Nick a lot, and she also seemed quite interested in Mark, and even tried to flirt with Jason when Michelle wasn't looking.'



Chris

Background: Ex-army marine, 27. Unemployed at present. Divorced with 7-year-old son, who would not accompany him.

Fitness: 10/10

Extremely committed, with invaluable experience to bring to the group. He's a natural loner though, perhaps secretly contemptuous of those in the group who are less tough than he is?

'Very intense, maybe a bit weird?'

'I think Chris is a nice person deep down, but he's very hard to get to know. Trying to keep a conversation going is a real strain.'



Paula

Background: 22, student and part-time model, has never had a full-time job. Single.

Fitness: 6/10

Friendly and cooperative, worked well in a team. Doesn't seem to have a clue about how tough life on the island will be, however.

'I didn't think I was going to like her, but actually, she's a really sweet girl.'

'Paula's incredibly good-looking - it was obvious that practically all the men in the group fancied her. Two or three of the women (Michelle and Julia, for example) seemed a bit jealous.'

Module 7 Language summary

Infinitives and *-ing* forms

A General

- Every sentence must have a main verb. In addition, many sentences have infinitives (with or without *to*) and gerunds/present participles (the *-ing* form).
- These occur in a number of different positions in the sentence, but they are not the main verb (except if they are part of a modal verb – see below).

As the subject: *Parking around here has become more and more difficult.*

After the main verb: *I never expected **to win!***

After an adjective: *The result of the election is impossible **to predict.***

After a noun: *We didn't have any trouble **finding** our way here.*

After a preposition: *Without **seeing** all the evidence, I don't want to comment.*

As a clause: *Marina stared out of the window, not even **trying** to concentrate.*

- ing* forms can be gerunds or present participles. If the *-ing* form functions as a noun it is a gerund. If it functions as a verb, it is a participle.

Walking is one of the best forms of exercise. (= gerund)

*Who's that man **walking** towards us? (= participle)*

- Infinitives and *-ing* forms can be found in both the affirmative and negative forms.

infinitive	<i>-ing</i> forms
Try to hurry!	Telling him was silly.
Try not to drop it.	Not telling him was silly.
He seems to be doing well.	
He seems to have done well.	Without having done it, I ...
He seems to have been doing well.	
I want to be told the truth.	I prefer being told the truth.
I would like to have been told earlier.	She's angry about having been deceived.

B Infinitives and *-ing* forms after adjectives

- Adjectives are normally followed by the *to* infinitive.

*The situation is likely **to get worse** before it gets better.*

*It's extremely **difficult to understand** why people do this.*

- Busy* and *worth* are exceptions because they are always followed by the *-ing* form.

*Jiang was **busy doing** his homework when I phoned.*

*We believe that it's a risk **worth taking.***

- Some adjectives can be followed by the infinitive, or preposition + *-ing* form. The infinitive tends to refer to a particular occasion/situation, the *-ing* form to a more general feeling. Compare:

The old lady was afraid to cross the busy road, so she asked a man to help her. (= unwilling to do something particular, because of fear)

My granny is afraid of being robbed, so she always keeps her money in a money belt. (= a general fear)

- There can be other differences in meaning too.

- I'm so **anxious** (= worried) about **making** a mistake that I could hardly say a word.*

*We are very **anxious** (= keen) to **come** to an agreement as soon as possible.*

- It's **good** (= pleasant) to **see you** again.

*I was never **good at** (= clever at) **remembering** names.*

- I'm **sorry to interrupt**, but would you mind explaining again?*
(= regret about something we are doing or are about to do)

***Sorry for losing** my temper last night. (= to apologise for an earlier action)*

► Exercise 1 p.142

C Nouns with infinitives and *-ing* forms

- Many nouns are commonly followed by an infinitive form (with *to*).

*There are no **plans to replace** the existing Town Hall.*

*It's **time to take** a long, hard look at our financial situation.*

- Other nouns are followed by *-ing*, or preposition + *-ing*.

*There's no **hope of finding** any more survivors now.*

*We had no **problems finding** accommodation.*

► Exercise 2 p.142

D Verbs with infinitives and *-ing* forms

- Infinitives with *to*

- Many verbs are followed by an infinitive form with *to*.

*The police **attempted to break up** the demonstration.*

*The economic situation **appears to be** improving.*

- Some verbs can have an object before the infinitive.

I want (you) to go home.

Verbs like this include: *want, ask, beg, expect, help, need, would like.*

- Other verbs must have an object.

*Politicians **are urging people to vote.***

*The police have **warned people to be** careful.*

Other verbs: *advise, order, remind, allow, forbid, invite, encourage, permit, teach, force, persuade, tell.*

► Exercise 3 p.142

Infinitives and -ing forms

2 Bare infinitives

- a) A small number of important verbs take a 'bare' infinitive (an infinitive without *to*). Most important are modals and semi-modals.

See Module 3 Language summary

- b) We also use the bare infinitive after *let*, *make*, *would rather*, *had/'d better*.

*I think we **had better leave** before we cause any more trouble.*

*Please don't **let him upset** you.*

- c) The bare infinitive can also be used with verbs of perception (*see*, *watch*, *hear*, *feel*). Notice the difference in meaning between the infinitive and -ing form.

*We heard the children **sing** the national anthem.*
(= the whole song)

*We heard the children **singing** the national anthem.*
(= part of the song – in progress)

► Exercise 4 p.142

3 Verb + -ing form

- a) Some verbs are usually followed by an -ing form, or a preposition + -ing form.

*It's time to **stop worrying** and **start living!***

*I'd like to **apologise for causing** so much trouble.*

- b) A number of verbs have an object + preposition + -ing form.

*The police **suspect** Atkins **of dealing** in illegal arms.*

*I don't **blame** you **for being** angry.*

Other verbs: *accuse* (someone) + *of*; *condemn*, *criticise*, *forgive*, *punish*, *thank* (someone) + *for*; *discourage*, *prevent*, *stop* (someone) + *from*; *congratulate* (someone) + *on*.

- c) In the passive form, the preposition comes directly after the verb. This is common in newspaper reports.

*Atkins **is suspected of dealing** in illegal arms.*

► Exercise 5 p.143

4 Verbs that take both

A small number of verbs can take both.

- a) For some verbs the infinitive is used to look forward, the -ing form to look backwards.

- *I remembered **to book** the train tickets.*
(= I didn't forget)

*I remember **meeting** him for the first time.*
(= I have a memory of it)

- *We must stop on the way **to get** some petrol.*
(stop for a purpose)

*Dad's stopped **smoking**.*
(= he doesn't do it now)

- *I regret **to tell** you that the performance has been cancelled.*

(= I regret something I am about to tell you)

*I regret **leaving** her.*

(= I regret something in the past)

- b) With *like*, *love* and *hate*, the -ing form is normally used in British English, but the infinitive is also common in American English. After *would like*, the infinitive is always used.

*I love **dancing**.* (Br./US) *I love **to dance**.* (US)

- c) The verbs *start* and *begin* can be used with either without any change of meaning.

*I **started/began learning/to learn** English for work.*

► Exercise 6 p.143

E Other uses of -ing forms

- 1 -ing forms are often the subject of the sentence.

***Blaming** other people isn't going to help.*

► Exercise 7 p.143

- 2 Prepositions are always followed by -ing forms.

*Losing your home is **like losing** an old friend.*

- 3 We often use the pattern *by* + -ing to describe the method we use in order to do something.

*You can stop a door from squeaking **by putting** a little oil onto the hinges.*

Remember that *to* is a preposition in the patterns below, and so takes the -ing form.

*I'm not used **to living** alone.*

*We look forward **to seeing** you in July.*

F Participle clauses

- 1 Participle clauses are similar to reduced relative clauses. See module 5 Language summary

*The woman **who is standing** by the door is my ex-wife.*

*The woman **standing** by the door is my ex-wife.*

- 2 We use a similar type of clause with verbs of perception like *see*, *hear*, *remember*.

*I **saw him**. He was **carrying** a heavy bag out of the shop.*

*I **saw him carrying** a heavy bag out of the shop.*

- 3 We can also use a participle clause to join two sentences together when they have the same subject.

***Elizabeth** sat quietly in the corner. **She was smiling**.*

> ***Elizabeth** sat quietly in the corner, **smiling**.*

► Exercises 8–9 p.143

Module 7 Grammar practice

Infinitives and -ing forms

1 Complete the sentences with one of the adjectives from the box, a suitable preposition and the infinitive or -ing form of the verb in brackets. (There may be more than one answer.)

- | | | | |
|-----------|------------|-----------|----------|
| afraid | determined | anxious | possible |
| delighted | sorry | advisable | keen |

- a) Would it be (you/take) a later flight?
- b) My daughter won't go to bed at night because she's (have) nightmares.
- c) Kara said she was (be) so uncooperative about the holiday.
- d) I'm (see) so many familiar faces here tonight.
- e) I know you're (meet) Todd's parents, but I'm sure they'll like you.
- f) The doctor said it wasn't (Dad/drive) until he's fully recovered.
- g) Steven's (make) an early start in the morning, so we'd better get to bed soon.
- h) Samantha was (not/let) us see how upset she was.

2 Rewrite each of the following as one sentence, using the noun in **bold**. If necessary, use a dictionary to help you find the correct construction.

- a) You will be able to ask questions at the end.
opportunity
You
- b) We have tried to find the girl. We have failed.
attempts
All
- c) You found your way here. Was it difficult?
difficulty
Did ..?
- d) The government has decided to cut taxes. What do you think of that?
decision
What ..?
- e) It wasn't necessary to evacuate the building.
need
There
- f) You are retiring next year. Does that worry you?
thought
Does ..?
- g) The company is planning to close two factories. How will that affect the workforce?
plans
How ..?
- h) Melissa refused to sign the contract. Did that surprise you?
refusal
Did ..?

3 Complete the following so that they are true for you.

- a) I have arranged this weekend.
- b) I aim by the end of this year.
- c) I often need to be reminded
- d) My parents always encouraged me
- e) I would never agree
- f) It's quite easy to persuade me
- g) I hate being forced
- h) I have sometimes been tempted

4 Match a beginning from a-j with an ending from 1-10, using a bare infinitive from the box to complete each sentence.

- | | | | | | |
|--------|----------|------|---------|------|------|
| go | disagree | be | stay | open | slam |
| bother | tidy up | tell | discuss | | |



- a) Did you see the carnival procession ...
- b) Mrs Hughes made me ...
- c) Hadn't you better ...
- d) I heard Patrick ...
- e) Would you rather ...
- f) The post should ...
- g) You needn't ...
- h) Ben's angry because I wouldn't let him ...
- i) We could all ...
- j) Mr Lee was such a tyrant that nobody dared ...

- 1 it and see what it says?
- 2 the door as he went out.
- 3 past this morning?
- 4 arriving any time now.
- 5 the office before I left.
- 6 with him.
- 7 that something was wrong.
- 8 this in private?
- 9 about the letters now – it's late.
- 10 out after midnight.

Infinitives and -ing forms

5 Put one of these prepositions into the correct place in each of the following sentences. If necessary, use a dictionary to help you.

for from with of on

- a) I must phone Rachel to congratulate her getting engaged.
- b) The government has been criticised failing to keep its promises.
- c) Twenty people have been charged disturbing the peace.
- d) What can I do to discourage my cat scratching all the furniture?
- e) I don't blame you handing in your notice after the way they treated you.
- f) The four suspects must be prevented leaving the country.
- g) I don't think I'll ever forgive Frank forgetting our golden wedding anniversary.
- h) I wasn't accusing you cheating, I was just surprised that you knew all the answers.

6 Choose the best verb or verb form to complete the sentences. If necessary, use a dictionary to help you.

- 1 He just couldn't *like/face/succeed* telling his wife that he'd lost his job.
- 2 My grandmother *objects/doesn't like/doesn't approve of* girls wearing short skirts.
- 3 Jack, can you please stop *fiddle/to fiddle/fiddling* with that pen? It's really annoying.
- 4 Can you imagine never *having to/have to/having do* homework again?
- 5 I can't *face/stand/help* wondering if Danny was lying about the missing money.
- 6 I'm afraid I must insist *on you coming/on coming/you coming* with me, sir.
- 7 Did you remember *phone/to phone/phoning* your mum. She said it was important.

7 Put a suitable *-ing* form or *-ing* clause at the beginning of each sentence.

- a) is a good way of saving money.
- b) is a good way of relaxing.
- c) is a good way of losing weight.
- d) is a good way of meeting new people.
- e) is a good way of getting to sleep.
- f) is a good way of remembering things.

8 Rewrite each of the following as one sentence, using a participle clause.



- a) I heard the boy next door. He was practising his trombone for hours.
- b) The old man went off down the road. He was muttering to himself.
- c) We were taking a short cut through the wood. We found an abandoned car.
- d) The band kept us entertained all evening. They were playing our favourite songs.
- e) Can you hear that strange noise? It's coming from the wardrobe.
- f) Susan was thinking about what Gerard had said. Susan drove to the airport.

9 Complete this letter to a newspaper by putting one suitable word in each gap.

Sir,
 I was 1) to read about the council's 2) to build a new entertainment complex on the site of the old church in Manvers Street. I would like councillors to 3) how they can 4) funding such a project, when they claim that they cannot 5) to provide new street lighting in some areas of the city.
 Furthermore, the ghastly design for the complex 6) even the nearby multi-storey car park look attractive! There has obviously been no 7) to design something in keeping with local architecture. The planners also 8) to have underestimated the amount of space needed for car parking. Residents already have 9) their homes, and with the building of this complex, the situation is 10) to become quite impossible.
 Last but not least comes the question of noise. It is inevitable that people 11) in neighbouring streets will have to put up with groups of people 12) the complex late at night.
 Has the council even considered this problem? I doubt it.