



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA**

DAIANE MEURER

**COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PERSPECTIVA
SAUSSURIANA PARA O ENSINO EM ESCOLAS DE IDIOMAS**

**CAXIAS DO SUL
2019**

DAIANE MEURER

**COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PERSPECTIVA
SAUSSURIANA PARA O ENSINO EM ESCOLAS DE IDIOMAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Carina Niederauer

**CAXIAS DO SUL
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M598c Meurer, Daiane

Compreensão leitora em língua estrangeira : uma perspectiva saussuriana para o ensino em escolas de idiomas / Daiane Meurer. – 2019.

90 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2019.

Orientação: Carina Maria Melchiors Niederauer.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Escolas de línguas. 3. Compreensão na leitura. I. Niederauer, Carina Maria Melchiors, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:811.111

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Paula Fernanda Fedatto Leal - CRB 10/2291

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e dezenove, às quatorze horas, na sala 209 do Bloco L, Cidade Universitária, sob a presidência da professora doutora *Carina Maria Melchiors Niederauer*, orientadora, foi apresentada a dissertação de Mestrado de ***Daiane Meurer***, intitulada **Compreensão leitora em língua estrangeira: uma perspectiva saussuriana para o ensino em escolas de idiomas**. A Banca Examinadora foi composta pelas seguintes professoras doutoras: Maria Alzira Leite (UniRitter), Sabrina Bonqueves Fadanelli (UCS) e Tânia Maris de Azevedo (UCS). Aberta a sessão, a mestranda foi convidada a fazer a apresentação de sua dissertação, seguida de arguição pelos examinadores. Logo após, a sessão foi suspensa e a Banca Examinadora reuniu-se, reservadamente, para avaliar o trabalho apresentado, conferindo à aluna o grau final **quatro**, com o que faz jus ao título de **Mestre em Letras e Cultura**. A Presidente da Banca encerrou as atividades comunicando à mestranda que a presente ata tem validade por noventa dias como documento comprobatório de conclusão do curso. Durante esse período, a aluna deverá entregar dois exemplares da versão final impressa e a versão digital, com as correções sugeridas pela Banca Examinadora, e solicitar à Secretaria deste Programa de Pós-Graduação o encaminhamento do diploma. Nada mais havendo a constar, a presente ata, lida e considerada conforme, vai assinada pelas autoridades acadêmicas elencadas acima.

Caxias do Sul, 26 de agosto de 2019.

Dra. *Carina Maria Melchiors Niederauer*

Universidade de Caxias do Sul

Dra. *Maria Alzira Leite*

Centro Universitário Ritter dos Reis

Dra. *Sabrina Bonqueves Fadanelli*

Universidade de Caxias do Sul

Dra. *Tânia Maris de Azevedo*

Universidade de Caxias do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Exemplos de <i>relações associativas</i>	26
Figura 2 - Relações associativas e sintagmáticas	28
Figura 3 – Relações associativas e sintagmáticas	77
Figura 4 – Relações associativas e sintagmáticas (exemplo em inglês)	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Enunciados em língua inglesa	24
Quadro 2 – Níveis comuns de referência	32
Quadro 3 – Aspectos referentes ao nível B1, segundo o QECR	34
Quadro 4 – Critérios para a autoavaliação	36
Quadro 5 – Texto da unidade 1B	60
Quadro 6 – Questão 2a	61
Quadro 7 – Questões 2b	61
Quadro 8 – Questão 2c	62
Quadro 9 – Questão 2d	62
Quadro 10 – Linhas 7 e 8	63
Quadro 11 – Definições encontradas para <i>feel and like</i> no <i>Cambridge Dictionary</i> (Online)	63
Quadro 12 – Definições encontradas para <i>feel like</i> no <i>Cambridge Dictionary</i> (Online)	64
Quadro 13 – Definições para <i>get, on and well</i> encontradas no <i>Cambridge Dictionary</i> (Online)	66
Quadro 14 – Definições encontradas para <i>look</i> no <i>Cambridge Dictionary</i> (Online)	69
Quadro 15 – Definições encontradas para <i>look for</i> no <i>Cambridge Dictionary</i> (Online)	70
Quadro 16 – Linhas 1 e 2	70
Quadro 17 – Texto da unidade 4A (Anexo C)	71
Quadro 18 – Questões acerca do texto	72
Quadro 19 – Questões acerca do texto	73
Quadro 20 – Questões acerca do texto	73
Quadro 21 – Linhas 7-9	74
Quadro 22 – Linhas 12-15	75
Quadro 23 – Questão acerca do texto	76
Quadro 24 – Definições encontradas para <i>look up</i> no <i>Cambridge Dictionary</i> (Online)	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Oradores de inglês em territórios onde o idioma teve especial relevância

83

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A TEORIA SAUSSURIANA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	19
2.1 CONCEITOS SAUSSURIANOS DE <i>VALOR</i> E <i>SISTEMA</i> E A NOÇÃO DE <i>RELAÇÃO</i>	19
2.1.1 Conceitos de base da teoria saussuriana: <i>língua, fala e linguagem</i>	19
2.1.2 O <i>signo linguístico</i> e o princípio da arbitrariedade	22
2.1.3 O conceito de <i>valor</i>	24
2.1.4 A noção de <i>relação</i>	26
2.1.5 O conceito de <i>sistema</i>	29
2.2 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA: ESTUDOS SOBRE AS HABILIDADES DE COMPREENSÃO LEITORA	31
2.2.1 O papel do Quadro Comum Europeu de Referência no ensino de línguas estrangeiras	31
2.2.2 Níveis de proficiência	33
2.2.3 Nível B1: habilidades de leitura	35
3 LÍNGUA E CULTURA	38
3.1 A LÍNGUA INGLESA E SEU <i>STATUS</i> DE LÍNGUA GLOBAL	38
3.2 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA	44
4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CURSOS DE IDIOMAS: MÉTODO E POSSIBILIDADES DE ENSINO	52
4.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	52
4.1.1 Aprendizagem de línguas estrangeiras	53
4.1.2 Método de pesquisa	59
4.1.3 <i>Corpus</i> de análise e apresentação de possibilidades de ensino	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	82

ANEXO A - TABELA 1: ORADORES DE INGLÊS EM TERRITÓRIOS ONDE O IDIOMA TEVE ESPECIAL RELEVÂNCIA 84

ANEXO B - TEXTO 1: WHO KNOWS YOU BETTER – YOUR MOTHER OR YOUR BEST FRIEND? 89

ANEXO C - TEXTO 2 90

A minha amada e admirável família, Marli, Antônio e William.

Meus mais valiosos sentimentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus pais Marli e Antônio, que não mediram esforços para me auxiliar nesta etapa de grande importância na minha vida. Além disso, sou muito grata por terem me guiado ao longo desses anos, por meio de ensinamentos imprescindíveis sobre a vida.

Aos meus amigos e colegas, que, de alguma forma, me ajudaram em momentos de dificuldade e, também, por terem contribuído para a construção do meu conhecimento, por intermédio do constante compartilhamento de ideias.

Agradeço à professora Carina Maria Melchior Niederauer, responsável pela orientação deste trabalho, pela sua dedicação, sua atenção e seu carinho durante todo o percurso. Sou grata, também, à professora Tânia Maris de Azevedo, pelas contribuições feitas em etapas relevantes desta pesquisa.

*“A menos que modifiquemos a
nossa maneira de pensar, não
seremos capazes de resolver os
problemas causados pela forma
como nos acostumamos a ver o
mundo”.*

Albert Einstein

RESUMO

Esta dissertação visa a propor situações de aprendizagem de compreensão leitora, em língua inglesa, fundamentadas nos conceitos saussurianos de valor, sistema, e na noção de relação, para alunos em nível B1, do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), em escolas de idiomas. Para isso, além do estudo dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, são examinados os critérios propostos pelo QECR, no que tange à habilidade de compreensão leitora, para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Explana-se ainda o status de língua global, adquirido pela língua inglesa, em nível mundial, bem como a influência de aspectos culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira, e a relação entre língua e cultura pelo viés antropológico. Tem-se como objeto de estudo atividades de uma coleção de livros didáticos (workbook e student book), utilizados em uma escola de idiomas. A partir disso, sugerem-se possibilidades de ensino de leitura em língua inglesa, que colaborem para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, objetivando a constituição do sentido do discurso. Este trabalho busca contribuir para as pesquisas acerca do processo de ensino de línguas estrangeiras, na medida em que propõe novas perspectivas para a abordagem da leitura, em escolas de idiomas, e amplia os estudos sobre a questão do ensino na pós-graduação.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Compreensão leitora. Escolas de idiomas. Pressupostos saussurianos. Relação entre *língua* e *cultura*.

ABSTRACT

This dissertation aims at proposing reading comprehension learning situations in English, based on Saussurian concepts of value, system, and the notion of relation, for students at level B1, of the Common European Framework of Reference (CEFR), in schools of languages. To this end, in addition to the study of the theoretical assumptions that underlie this study, the criteria proposed by the QECR regarding reading comprehension skills for teaching and learning a foreign language are examined. It also explains the global language status acquired by the English language at world level, as well as the influence of cultural aspects in the learning of a foreign language, and the relationship between language and culture through the anthropological bias. It has as object of study activities of a collection of didactic books (workbook and student book), used in a language school. From this, possibilities of reading teaching in English, that collaborate to the development of abilities of reading comprehension, are suggested, aiming at the constitution of the sense of discourse. This study seeks to broaden the research on the process of teaching foreign languages as it proposes new perspectives for the approach of reading in language schools and expands studies on the issue of teaching in postgraduate school.

Keywords: English language teaching and learning. Reading comprehension. Language schools. Saussurian presuppositions. Relationship between language and culture.

1 INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral a importância do aprendizado de outras línguas, seja na escola regular, seja em cursos de idiomas, uma vez que ser fluente em mais de um idioma se tornou indispensável nos dias atuais, seja para fins de lazer, estudos ou trabalho. Isso permite aos estudantes um vasto desenvolvimento das habilidades de produção oral, leitura, escrita, compreensão, assim como a assimilação de elementos semânticos e sintáticos. Esse aprendizado auxilia no aperfeiçoamento da percepção e da atenção, bem como desenvolve a criatividade e a capacidade de realizar multitarefas. Ademais, aprender um novo idioma amplia a visão de mundo e proporciona momentos de interação e convívio social, promovendo a formação de novas amizades e incentivando o descobrimento e a experimentação de novas culturas. Além disso, aumenta a empregabilidade e as chances no processo de obtenção de bolsas de estudos em instituições públicas e privadas, sejam elas nacionais ou internacionais.

A implantação do ensino da língua inglesa foi decretada, assim como o da língua francesa, no Brasil, em 22 de junho de 1809, por Dom João VI, com intuito de manter as relações comerciais com a França e com a Inglaterra. Até então, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola. No decreto, o Príncipe Regente de Portugal declara:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa (OLIVEIRA, 1999, p. 25).

A abordagem de ensino chamada Método Clássico ou Gramática-tradução foi escolhida para esse ensino na época. Nesse método, o professor utilizava a língua materna em sala de aula e propunha a tradução de textos em inglês e francês para a língua portuguesa como forma de estudo das regras gramaticais.

No mesmo ano, o Padre irlandês Jean Joyce fora nomeado professor de inglês, por D. João VI, pois, para ele, “era necessário criar uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza, e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma [sic] convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública” (DORIA, 1937).

Em 1931, com a reforma de Francisco de Campos, houve mudanças direcionadas ao conteúdo e à metodologia utilizada. Foi inserido o 'método direto' nas salas de aula, que realizava o ensino das línguas estrangeiras por meio delas mesmas. Quanto ao conteúdo, foi dada maior ênfase ao ensino de línguas estrangeiras, o que resultou na diminuição da carga

horária disponibilizada para o Latim. Já em 1934, surgia a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, cujo esboço de projeto tinha como missão a “difusão no país, da língua e das manifestações de pensamento, ciências e artes inglesas e, por igual, no Império Britânico, do que concerne ao nosso idioma e o que se tem feito nas letras, ciências e artes no Brasil [...]” (DIAS, 1999, p. 89).

Na escola de idiomas em que leciono, deparo-me, frequentemente, com estudantes que relatam não terem tido interesse ou gosto pelo aprendizado da língua inglesa, uma vez que tiveram experiências ruins e até constrangedoras na fase escolar. Segundo Azevedo (2010), o uso da língua deve ser ensinado, por meio da interação. É papel do professor, proporcionar ao aprendiz diferentes situações para que ele pratique o emprego da língua, tanto na escrita quanto na oral, a fim de aperfeiçoar seu uso. Dessa forma, Álvares conclui:

[...] ensinar é aprender a conversar e dialogar, a ler em voz alta, a recitar, a contar, a descrever, a expor informação, a argumentar e contra argumentar, a reformular, a parafrasear, a resumir e a expandir textos, a reescrever, a planificar textos, a revisá-los, a fazer projetos, memórias, informes, etc.; definitivamente: instruir os alunos para que saibam fazer coisas com a língua (ÁLVAREZ, 2005 p. 59).

O ensino baseado apenas em nomenclaturas, regras, conjugações de verbos etc. assusta e afasta os estudantes, por vezes, do prazer de estudar uma língua, seja sua língua materna seja uma língua estrangeira, além de não cumprir seu papel que é de ensinar para aprender. Em vista disso, é preciso que outros aspectos sejam trabalhados como, por exemplo, a leitura e a produção textual, já que o intuito de se ensinar uma língua é saber utilizá-la em qualquer contexto. É necessário considerar o conhecimento de mundo que o aluno possui e contextualizar os conteúdos, para que o texto se torne ainda mais próximo dele. Sobre essa questão, Azevedo (2010, p. 200) afirma que

aprender uma língua pressupõe, necessariamente, o uso efetivo dessa língua nas mais variadas situações de enunciação: com finalidades diferentes, para diferentes interlocuções, portanto, com níveis de registro e modalidades discursivas igualmente diversificados.

O estudo da língua envolve diversos estudiosos que realizam suas pesquisas por meio de diferentes abordagens e vieses teóricos. Para fundamentar esta investigação, far-se-á uso dos pressupostos saussurianos.

Ferdinand de Saussure (1857-1913), fundador da ciência Linguística, deixou inúmeras contribuições acerca dos estudos linguísticos. Para ele “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2012, p. 40). Dessa

forma, é possível compreender a ideia de que não há sociedade sem linguagem, uma vez que ela é utilizada nas mais variadas manifestações de interação histórica e cultural. Para ele:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, [que] tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra secundária [que] tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer a fala, inclusive a fonação e é psicofísica (CLG, 2012, p. 51).

Saussure, ao refletir sobre a linguagem, ao conferir a ela o caráter de ciência, definindo seu objeto e seu método, foi responsável pela formulação de diversos conceitos que são determinantes para a constituição da Linguística como ciência, dentre eles, podemos destacar os de *língua, fala, linguagem, valor, relação e sistema*, conceitos esses que serão abordados no decorrer deste estudo.

O que busco ao fazer uma releitura de Saussure é fundamentar o ensino e a aprendizagem de língua, a partir da linguística por ele proposta, ciente de que muitas são as críticas a seu trabalho, mas ciente também do potencial de suas proposições. A ciência, como sabemos, não prega, pelo menos não deveria, a verdade absoluta, portanto, cada escolha teórica deve ser respeitada, dado que ao observar um objeto, o fazemos por um ponto de vista, nunca tentando determinar que esse ponto de vista dê conta de descrever o objeto como um todo.

Sob outra perspectiva, percebo o quão desafiadora é a docência. Leciono há nove anos em uma escola de idiomas e, durante esse tempo, pude perceber as diferentes perspectivas dessa profissão. Nesse contexto, é possível depararmos com profissionais que buscam esse campo de atuação como forma temporária de ganhos e, dessa forma, desempenham suas funções sem almejar crescimento profissional. A falta de planejamento é outro fator relevante, pois ainda há professores que confundem o ato de dar aula com a utilização exclusiva do livro didático, o que leva alguns deles a não buscar outros recursos que possam contribuir para o desenvolvimento do aprendizado de seus alunos, deixando de lado, também, as práticas de uso da língua.

Sabe-se que o objetivo principal dos aprendizes é aprender a usar oralmente uma nova língua, contudo, muitas vezes, as pessoas saem insatisfeitas com o nível de conversação que atingem. Na escola em que leciono, é cobrado constantemente que os planos de aula contenham atividades didáticas eficientes e inovadoras, uma vez que os estudantes permanecem nesse tipo ambiente por anos e precisam de renovação.

No ensino de idiomas, é usual trabalhar com atividades que desenvolvam as habilidades de audição, fala, escrita e leitura, além de uma abordagem contextualizada da sintaxe; porém, é fato que em algumas escolas regulares, o processo acaba sendo monótono e pouco atrativo, com atividades voltadas à memorização de regras gramaticais, cuja principal função é a avaliação.

Já as escolas de idiomas buscam desenvolver o ensino de línguas em uma perspectiva mais interativa, mas, algumas vezes, acabam guiando-se pelos livros didáticos e pouco produzindo em termos de material capaz de colaborar com as necessidades que surgem em cada turma. É sabido que o grande número de alunos e o material inadequado dificultam ainda mais a aprendizagem.

Portanto, o que impulsiona a realização deste estudo é o interesse em buscar novas abordagens e práticas para o ensino da compreensão leitora nos cursos de idiomas, contribuindo assim para que os professores possam avançar para além do ensino via livro didático, possibilitando um aprendizado significativo e motivador, que desperte o interesse e permita que os alunos façam uso da língua com independência.

Sendo assim, proponho-me a analisar algumas atividades propostas no livro didático utilizado na escola de idiomas em que leciono, para, a partir dele, pensar como os pressupostos saussurianos poderiam colaborar na constituição do sentido dos discursos lidos.

O ensino da leitura em língua inglesa, como língua estrangeira, costuma não ter o espaço e desenvolvimento necessários nas escolas de idiomas. Os materiais didáticos de maior circulação no Brasil tendem a utilizar o texto apenas com a finalidade de ensinar a gramática e, dessa forma, deixam de trabalhar e usufruir dos benefícios que o exercício da leitura proporciona. Em vista disso, o problema de pesquisa que se apresenta é: *como os conceitos saussurianos de valor e de sistema e a noção de relação podem contribuir para a proposição de situações de aprendizagem de compreensão leitora em língua inglesa, para alunos de nível B1 (QECCR)¹, que frequentam escolas de idiomas?*

O método utilizado nesta investigação será explicitado no capítulo 4 e nele será explicada a razão da escolha do nível B1, do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, bem como por que trabalhar com uma escola de idiomas e o recorte da compreensão leitora.

Esta pesquisa tem como objetivo geral propor situações de aprendizagem de compreensão leitora, em língua inglesa, fundamentadas nos conceitos saussurianos de valor, de sistema, e na noção de relação, para alunos em nível B1 (QECCR), bem como os seguintes objetivos específicos: (a) analisar livros didáticos utilizados em um curso de idiomas; (b) examinar as possíveis contribuições dos pressupostos saussurianos, para o ensino da língua

¹ Nesse nível, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas o aluno é capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo.

inglesa, como língua estrangeira; (c) considerar os aspectos culturais implicados no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira; (d) examinar os critérios propostos pelo QECR na habilidade de compreensão leitora, para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira; (e) estabelecer relações entre o QECR e os estudos saussurianos, visando a elaboração de atividades de aprendizagem de compreensão leitora em língua inglesa, com base na teoria que sustenta esta pesquisa.

A fim de cumprir o proposto neste estudo, esta dissertação está organizada em cinco partes, sendo a primeira delas, a Introdução, e a última, as Considerações finais. O segundo capítulo, “A teoria saussuriana e o ensino de língua inglesa”, aborda alguns dos conceitos de base dos estudos saussurianos, essenciais para que eu possa propor possibilidades de ensino complementares para a língua estrangeira, no que tange ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora. Além disso, é apresentado o Quadro Comum Europeu de Referência (QECR), a fim de explicitar os aspectos a serem considerados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, dentre os quais o Nível B1, que é o nível que nos serve de parâmetro para pensar o ensino.

No terceiro capítulo, “Língua e Cultura”, é analisada a influência de aspectos culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como a relação entre língua e cultura, por meio de estudos linguísticos e antropológicos. Além disso, é explicado o *status* de língua global, adquirido pela língua inglesa.

Por fim, no quarto capítulo, “O ensino de língua inglesa em cursos de idiomas: método e possibilidades de ensino”, é apresentado o *corpus* e sua análise, bem como são sugeridas possibilidades de ensino, pautadas pelos pressupostos saussurianos.

Assim sendo, este estudo justifica-se academicamente, uma vez que pode contribuir para ampliar as pesquisas acerca do processo de ensino de línguas estrangeiras, na medida em que propõe novas perspectivas para a abordagem da leitura, em escolas de idiomas, e ampliar os estudos sobre ensino na pós-graduação.

A seguir, inicio meu estudo dos pressupostos saussurianos que estão da base desta pesquisa.

2 A TEORIA SAUSSURIANA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O leitor deste estudo poderia se perguntar, por que Saussure como suporte teórico? Uma possível resposta seria a de que os conceitos por ele propostos estão na base dos estudos linguísticos. Aqui, ao revisitar esse linguista, intento retomar algumas de suas noções para fundamentar possibilidades de ensino.

2.1 CONCEITOS SAUSSURIANOS DE *VALOR E SISTEMA* E A NOÇÃO DE *RELAÇÃO*

Saussure, na busca por definir o objeto da Linguística, estabeleceu alguns conceitos que estão, se não em todas, na maioria das teorias linguísticas, são eles: *língua, fala, linguagem, valor, sistema e relação*.

Para que eu possa fundamentar esta pesquisa, elegi seus ensinamentos, exatamente por considerar que há muito a ser revisto e que, possivelmente, possam sustentar algumas possibilidades de ensino de língua estrangeira.

Início por abordar três de seus conceitos que precisam ser compreendidos para que se possa seguir com este estudo, são eles: *língua, fala e linguagem*.

2.1.1 Conceitos de base da teoria saussuriana: *língua, fala e linguagem*

Como referido anteriormente, para que se possa compreender a linguística saussuriana é preciso entender três conceitos: *língua, fala e linguagem*.

É de grande importância que esses termos sejam distinguidos, a fim de evitar qualquer incoerência teórica. Depecker (2012), ao estudar detalhadamente os manuscritos de Saussure, destaca que a *língua*, para ele, é entendida nos seguintes termos:

1) Faculdade humana de utilizar a linguagem. 2) Uma língua (francês, alemão, italiano etc.): equivalente de idioma. 3) A língua: soma das formas ouvidas e praticadas e de seu sentido para cada um dos sujeitos falantes. 4) A língua: estudo da língua. 5) A língua: resultado desse estudo, isto é, o conjunto dos princípios coletados da observação das línguas. 6) A língua: realização social da linguagem. 7) A língua: consagração daquilo que foi evocado pela fala. 8) Soma dos depósitos das formas, de suas significações e suas combinações em cada indivíduo (DEPECKER, 2012, p. 191).

O que Depecker (2012) nos revela com isso é que Saussure não desconsidera o sujeito falante, como em geral é atribuído a ele. Vejo que há referência inclusive ao sentido atribuído

pelos falantes às formas que utilizam. Além disso, a partir da leitura dos manuscritos, pode-se perceber que, para ele, estudar a *língua* é antes de tudo observar os princípios coletados nas línguas (idiomas).

Depecker (2012) destaca que Saussure considera que a *linguagem* seja mais do que uma simples faculdade humana, isto é, acredita que ela seja o estudo das línguas e dos princípios que podem ser extraídos delas.

O *Curso de linguística geral* (CLG, 2012) refere que a *língua* não se constitui como uma função do falante, mas sim como um produto que o indivíduo registra passivamente. Isso se dá, exatamente, por ser considerada uma instituição social, que independe do indivíduo, o que torna o seu estudo psíquico. Ela é compreendida como um sistema de signos que exprimem ideias. Além disso, vale ressaltar que ela é um todo em si e, também, um princípio de classificação, uma vez que é possível dizer o que é ou não linguístico.

Nos *Escritos de linguística geral* (ELG, 2004), *língua* é considerada um grupo de formas concordantes que a *linguagem* assume em um conjunto de indivíduos, em uma época específica. Além disso, a *língua* seria aplicada e, também, teria sua fonte única e contínua no ato de linguagem.

No trecho a seguir, Saussure explica como o tempo e o espaço agem sobre a *língua*:

A língua se diferencia no tempo e, ao mesmo tempo, ela se diferencia ou se diversifica no espaço. Uma língua, considerada em duas datas diferentes, não é idêntica a si mesma. Considerada em dois pontos, mais ou menos distantes, não é idêntica a si mesma. As duas coisas, quando se quer ter uma visão exata dos acontecimentos, devem ser sempre levadas em conta ao mesmo tempo e em conjunto (ELG, 2004, p. 132).

Normand (2009) esclarece que o termo *língua* diz respeito a um conjunto de elementos cujas condições de existência são sociais. Segundo ela, apesar de Saussure tratar da *língua* como um *fato social*, ele demonstra maior interesse por ela, exatamente por esta ser uma instituição *semiológica*, uma vez que essa característica torna possível a definição de um objeto próprio à linguística.

A *língua*, sendo ao mesmo tempo objeto e instrumento dos estudos saussurianos, não tem interesse apenas pelo que é dito propriamente sobre ela, “mas também pelo conjunto da teoria, em particular pela associação, visível no *Curso* e tornada mais evidente ainda pelo estudo dos originais, entre termos *social* e *arbitrário* em sua relação com o *Tempo*” (NORMAND, 2009, p. 136).

No que diz respeito à *fala*, Depecker (2012, p. 190) afirma que esta apresenta, nos manuscritos de Saussure, quatro noções:

- 1) Faculdade de um sujeito falante de utilizar uma língua e de realizá-la no discurso.
- 2) Realização da língua pelo sujeito falante.
- 3) A fala: particularmente, conjunto do “tesouro” dos signos linguísticos contidos em um sujeito falante.
- 4) A fala: soma daquilo que os sujeitos falantes se dizem.

Em sua obra, Saussure aborda a *fala* como sendo a expressão ativa da língua pelos sujeitos falantes, sendo que nela as formas são manifestadas e criadas. Essa criação acontece como uma forma de “premeditação”, uma vez que é possível falar consigo mesmo e, por meio dessa repetição, as formas passam de fixadas a adquiridas. Segundo o linguista, da mesma forma que a *língua* possibilita a *fala*, esta serve de alimento para a *língua* (DEPECKER, 2012).

De acordo com o CLG (2012), para que a *fala* se torne inteligível, ela precisa da *língua*, assim como esta precisa da *fala* para se estabelecer, isto é, elas são interdependentes. Dessa forma, a *fala* faz com que a *língua* evolua, uma vez que é por meio das impressões externas recebidas que os nossos hábitos linguísticos são modificados. Além disso, a *fala* é considerada um ato individual de vontade e inteligência, não havendo nada de coletivo nela, sendo as suas manifestações, portanto, momentâneas e individuais. Ela é utilizada como um instrumento de construção do conceito de *língua*, isto é, apesar de serem interdependentes, a língua é o que a fala não é e vice-versa.

Conforme os Escritos de Linguística Geral (2004), é relevante ver os idiomas além de sua produção escrita, uma vez que os fonemas por si só não configuram a fala. Para isso, é necessário considerar o som articulado assim como o sujeito falante, embora isso ainda não represente a linguagem.

No que tange à *linguagem*, esta é definida por Saussure (ELG, 2004)) como: 1) a faculdade dos seres humanos de utilizarem uma língua; e 2) a língua nos indivíduos (DEPECKER, 2012). Segundo Depecker, Saussure acrescenta ainda que a *linguagem* se apresenta aos falantes sob a forma das línguas. Além disso, o autor ressalta que seria em vão estudá-la de maneira científica, uma vez que a *linguagem* seria uma generalização da *língua*.

Nos ELG (2004), Saussure reforça a ideia de que o estudo da *linguagem* está contido, parcial ou totalmente, no estudo das *línguas*, ressalta também a importância de se realizar o estudo dessa forma. Para ele,

os mais elementares fenômenos da linguagem jamais serão vislumbrados, nem claramente percebidos, classificados e compreendidos, se não se recorrer, em primeira

e última instância, ao estudo das *línguas*. Querer estudar a linguagem sem se dar o trabalho de estudar as diversas manifestações que, evidentemente, são as *línguas*, é uma empreitada absolutamente inútil e quimérica; por outro lado, querer estudar as línguas esquecendo que elas são primordialmente regidas por certos princípios que estão resumidos na ideia de *linguagem*, é um trabalho ainda mais destituído de qualquer significação séria, de qualquer base científica válida (ELG, 2004, p.128).

A *linguagem* é o exercício de uma faculdade que o homem possui e que se mantém no tempo. Além disso, ela é considerada o gerador contínuo e a aplicação da língua. Para o Saussure do CLG, a *linguagem* possui um lado individual e um lado social, não sendo possível conceber um sem o outro.

Os estudos saussurianos, além de definirem esses conceitos, formulam outros que são essenciais tanto para que se compreenda sua proposta quanto para que eu possa desenvolver a minha análise de livros didáticos de língua inglesa e a proposição de como aplicar tais conceitos ao ensino de língua, são eles o de *arbitrariedade*, *valor*, *sistema* e a noção de *relação*, dos quais tratarei na sequência.

Passo a seguir à questão do signo linguístico e a um de seus principais conceitos, a *arbitrariedade*.

2.1.2 O signo linguístico e o princípio da arbitrariedade

De acordo com Saussure (2012), para muitas pessoas, a língua pode ser reduzida a uma nomenclatura, ou seja, um rol de termos associados às coisas, mas, na verdade, não é assim. Para pensarmos sobre isso, é preciso, antes de mais nada, entender o que é *signo*. Para o linguista, *signo* é a combinação do *significante* e do *significado*. *Significado*, nessa relação, representa o conceito de um signo, enquanto *significante* representa a imagem acústica desse mesmo signo. Mas qual é a relação entre o nome e o objeto nomeado? Pode-se afirmar que, na maioria dos casos, a resposta é nenhuma, com exceção, é claro dos signos motivados, o que será explicado na sequência. Por hora, mantenho o olhar sobre o caráter arbitrário do *signo linguístico*.

Saussure (2012, p. 108) afirma que “o laço que une o significante ao significado é arbitrário [...], portanto “o *signo linguístico é arbitrário*”. Dizer que o signo é arbitrário requer uma observação: o significado não depende da livre escolha de quem fala, tendo em vista que, a partir do momento que um signo está estabelecido em um grupo linguístico, não é permitido ao indivíduo fazer qualquer troca, por exemplo, ‘água’ (em português) ou ‘*water*’ (em inglês),

não podem ter seu significante alterado para ‘pedra’ (em português) ou ‘stone’ (em inglês), lembrando que o signo está ligado à língua (idioma) do qual faz parte.

A língua, consoante Saussure (2012, p. 112), é um produto herdado de gerações, que resiste a todas as substituições e “[...] exclui toda transformação linguística geral e repentina”, daí ser imutável, “[...], pois cada povo geralmente está satisfeito com a língua que recebeu” (p. 113).

Mas não há como desconsiderar a possibilidade de mutabilidade do signo linguístico. Pode parecer estranho dizer isso, depois de se afirmar a imutabilidade do signo, contudo, Saussure (2012, p. 115, grifos do autor) atesta serem fatos solidários, uma vez que “[...] o signo está em condições de alterar-se porque se continua. O que domina, em toda alteração, é a persistência da matéria velha; a infidelidade ao passado é apenas relativa”. Entretanto, alterações “[...] levam sempre a um *descolamento da relação entre o significado e o significante*”.

Outro ponto relativo à arbitrariedade do signo, abordado por Saussure (2012, p. 180) é seu caráter absoluto ou relativo. Segundo o mestre genebrino, é preciso distinguir, em cada língua, o que é arbitrário daquilo que é apenas relativamente arbitrário. A fim de demonstrar essa distinção o autor apresenta a seguinte comparação: o número *vinte* é imotivado, enquanto o *dezenove* “[...] evoca termos dos quais se compõe e outros que lhe são associados, por exemplo, *dez, nove, vinte e nove, dezoito, setenta, etc.*; tomados separadamente, *dez* e *nove* estão nas mesmas condições que *vinte*, mas *dezenove* apresenta um caso de motivação relativa”.

A arbitrariedade do signo interessa a esta pesquisa, pois põe à mostra uma questão relevante: por que o signo é arbitrário, temos diferentes idiomas, dado que, se assim não fosse, todas as coisas seriam nomeadas da mesma forma, independentemente de qual fosse a sociedade (comunidade linguística). Esse fator ajuda a explicar por que o léxico dos variados idiomas é tão diferente e, porque, na grande maioria dos casos, não há qualquer relação entre o nome e a coisa nomeada. Diante disso, aprender um novo vocabulário não é algo tão fácil. Em uma de suas notas para o curso III (1910-1911), Saussure afirma que:

Se fosse possível que uma língua consistisse unicamente em denominar os objetos, os diferentes termos dessa língua não teriam relação entre si, ficariam tão separados uns dos outros quanto os próprios objetos; que os termos fossem, por outro lado, consagrados a denominar coisas e materiais visíveis (ELG, 2004, p. 282).

Na sequência, apresento outro conceito caro aos estudos saussurianos, o conceito de *valor*.

2.1.3 O conceito de *valor*

O conceito de *valor*, segundo o CLG (2012), é distinto do de significação, uma vez que o conceito de um signo somente será determinado pelo que há de externo a ela. Por fazer parte de um *sistema*, ela possui um *valor*, e este pode sofrer modificações.

Em sua concepção, não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (CLG, 2012, p. 42); sendo que, nesse sistema, a principal ligação ocorre entre o sentido e a imagem acústica. Além de considerar a *língua* de “natureza homogênea”, ela é vista como “um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc. Ela é apenas o principal dos sistemas” (CLG, 2012, p. 47).

O *valor* constitui um elemento da significação e, em alguma medida, parecem antagônicos, uma vez que invariavelmente são compostos: “1º por uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser *trocada* por outra cujo valor resta determinar; e 2º por coisas *semelhantes* que se podem *comparar* com aquela cujo valor está em causa” (CLG, 2012, p. 162, grifos do autor). Tanto sua parte material quanto sua parte diferencial são constituídas unicamente por relações e diferenças com os demais termos da língua, ou seja, o que será relevante em uma palavra serão as diferenças fônicas presentes nela, pois são elas que viabilizam a distinção dessa palavra perante as demais, uma vez que essas diferenças serão as responsáveis pela significação. Assim, cada idioma constitui o seu acervo de palavras baseadas em um sistema de elementos sonoros. Além disso, de acordo com Saussure: “Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para a outra, correspondentes exatos para o sentido; mas não ocorre assim” (CLG, 2012, p. 163).

Como se vê, os estudos saussurianos explicam algo importante para o professor de língua estrangeira e, em especial, para esta pesquisa, que é o fato de não existirem em todos os idiomas palavras com correspondentes precisos para um determinado sentido e a explicação para isso está exatamente nessa característica de os termos de uma língua não representarem seus conceitos de antemão.

O *valor* é responsável por mostrar “a essência do fato, que é também a essência da língua, a saber que uma forma não *significa*, mas *vale*: esse é o ponto cardinal. Ela *vale*, por conseguinte, ela implica a existência de outros *valores*” (ELG, 2004, p. 30). Além disso, vale ressaltar que o sentido de cada uma das formas será equivalente a um valor diferente. Outro ponto importante que a obra aborda é o fato de que os *valores* se “constituem na solução

particular de uma certa relação geral entre os signos e as significações, estabelecida sobre a diferença geral dos signos *mais* a diferença geral das significações *mais* a atribuição anterior de certas significações a certos signos ou reciprocamente” (ELG, 2004, p. 31, grifos do autor).

O *valor* consiste em um elemento do sentido que um elemento adquire em um sistema de signos, ou seja, o sentido de um termo é determinado pelo seu valor, e este, é estabelecido por aquilo que o rodeia (CLG, 2012). Ele é o resultado de uma “generalização” feita com base em fatos linguísticos e possibilita que os movimentos constantes da língua sejam explicados. Além disso, ele viabiliza a passagem de uma forma para o seu sentido (DEPECKER, 2012).

Como as formas e os sentidos estão em frequente evolução, o valor acaba sendo a maneira encontrada para resolver essa intensa transformação (DEPECKER, 2012). Ele é constituído por meio de relações e diferenças com os demais termos da língua.

Nas palavras de Saussure:

Valor é, eminentemente, sinônimo, a cada instante, de termo situado em um sistema de termos similares, do mesmo modo que é, eminentemente, sinônimo, a cada instante, de coisa cambiável. [...] Considerar por um lado e, por outro, os termos sistemáticos, não revela nenhum parentesco. É próprio do *valor* relacionar essas duas coisas. Ele as relaciona de um modo que chega a despertar o espírito pela impossibilidade de se investigar se essas duas faces do valor diferem por ele ou em quê. A única coisa indiscutível é que o valor existente nesses dois eixos, é determinado segundo esses dois eixos concomitantemente (ELG, 2004, p. 289).

O *valor* engloba, da mesma maneira, o léxico e a gramática. Além disso, conforme assegura Normand (2009, p. 75-76), Saussure entende que a verdadeira natureza da língua e o conteúdo do termo *sistema* são definidos pelo conceito de *valor*, tal como a sua ligação com o de *diferença*. O que dá valor a um sistema é a dimensão social, isto é, “o meio social e a potência social”. Dessa forma, temos a união do valor com o social.

Observemos o exemplo abaixo:

Quadro 1 – enunciados em língua inglesa.

The	teacher	gets	to work	by car
The	teacher	gets	dressed	very well
The	teacher	gets	up	early
The	teacher	gets	lots of	presents

Fonte: elaboração da autora.

Analisando os enunciados acima, podemos perceber que o termo “*gets*” vai modificando o seu valor de acordo com a relação de oposição com os demais termos do sistema. Assim, teremos:

1º enunciado: a professora chega ao trabalho de carro.

2º enunciado: a professora se veste muito bem.

3º enunciado: a professora levanta cedo.

4º enunciado: a professora recebe muitos presentes.

Sendo assim, é possível afirmar que a língua é um sistema de possibilidades e restrições, pois ao mesmo tempo em que ela nos permite escolher os signos que utilizaremos nos enunciados, ela nos mostra que há alguns deles que só podem ser usados em determinadas relações. Um bom exemplo disso, é proposto por Saussure ao comparar a língua a uma partida² de xadrez, pois a cada movimento, uma nova combinação ocorre. Além disso, não podemos esquecer de que um signo sozinho é vazio. Já o sentido de cada uma das formas, em particular, será o mesmo que a diferença das formas entre elas (DEPECKER, 2012).

Uma outra noção é relevante para a determinação do valor de um signo é a de relação, questão que passamos a abordar a seguir.

2.1.4 Noção de relação

A *língua* é um sistema cujo funcionamento está regulado pela relação, isto é, existe uma relação interna ao signo, arbitrário interno, e uma relação entre significante-significado, arbitrário sistêmico. Essas, por sua vez, implicam duas ordens de valor para o sistema: *in praesentia* (coordenação sintagmática) e *in absentia* (coordenação associativa) (CLG, 2012).

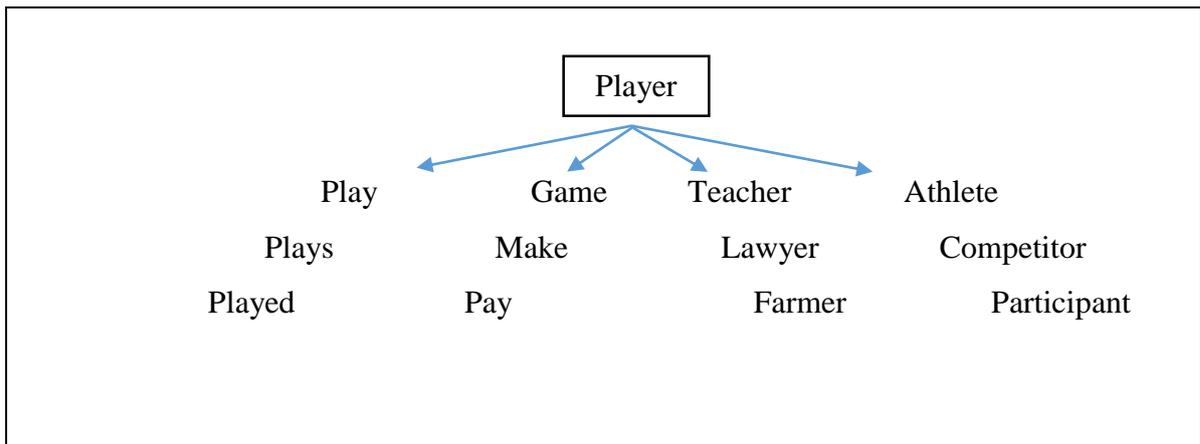
Segundo o CLG (2012, p. 171), “num estado de língua, tudo se baseia em relações”. Dentro de um sintagma, um termo só terá valor por se opor ao que o segue, ao que o antecede ou a ambos. Porém, fora do discurso, através das semelhanças entre termos, é criada uma associação em nossa memória. Eis que teremos dois tipos de relação interdependentes: as *relações associativas* e as *relações sintagmáticas*. O primeiro tipo é responsável por ligar termos *in absentia* através de uma série mnemônica virtual. Nele é impossível prever a quantidade de palavras sugeridas pela memória ou então a ordem como elas aparecem. Um

² Enquanto isso, a norma semântica seria o jogo de xadrez.

termo será utilizado como eixo e gerará outros termos coordenados, cuja quantidade não pode ser definida e a sua sucessão ficará indeterminada por não existir uma imposição linear. O número de elementos é indeterminado, exceto em casos de séries flexionais.

Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 1- Exemplos de *relações associativas*



Fonte: elaboração da autora.

No primeiro grupo, o elemento comum entre todos os termos é o radical “Play”.

Player – Jogador.

Play – Jogar (infinitivo) / Joga (imperativo) / Jogo / jogas / jogamos / jogais / jogam (conjugação – presente simples para os seguintes pronomes do sujeito: I, you, we, you, they).

Plays – Joga (conjugação – presente simples para as terceiras pessoas do singular: he, she, it).

Played – Verbo regular utilizado para todos os pronomes do sujeito, no passado simples).

No segundo, a associação se dá pelo fato de os três termos terem o som /ei/ em comum.

Player - /'pleɪə/

Game - /geɪm/

Make - /meɪk/

Pay - /peɪ/

Já no terceiro grupo, todos os termos se associam por serem profissões e, também, por terem o sufixo “er” em comum.

Player – Jogador

Teacher – Professora

Lawyer – Advogado

Farmer - Fazendeiro

Por fim, no quarto grupo, os termos se associam por meio da analogia dos significados.

Player – Jogador

Athlete – Atleta

Competitor – Competidor

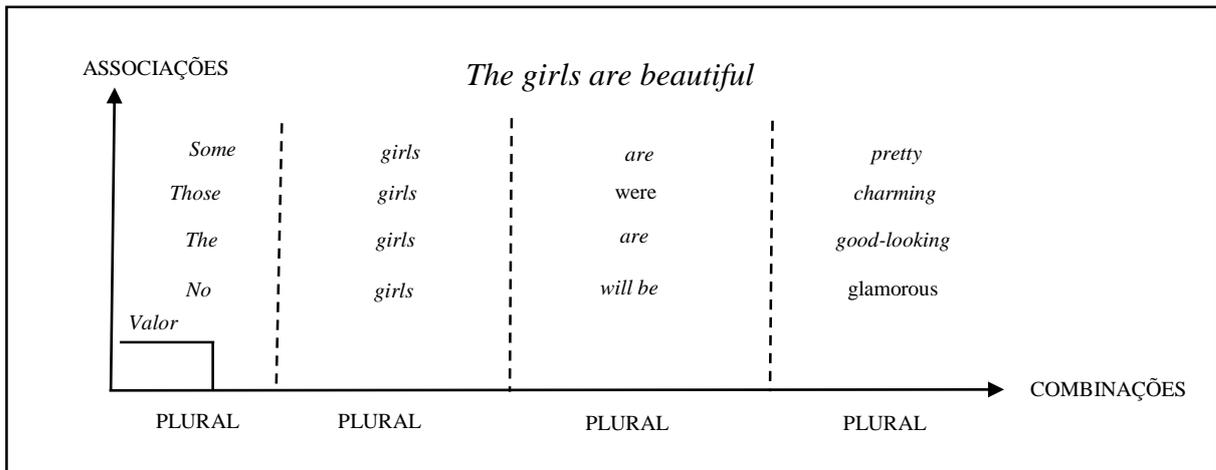
Participant – Participante

Esses são apenas alguns exemplos de diferentes associações que podem ser feitas entre os termos acima, uma vez que seria possível realizar muitas outras, pois, conforme o CLG (2012, p. 174), “os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentem algo em comum; o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações diversas existam”.

Já o segundo tipo se caracteriza por unir dois ou mais termos *in praesentia*, por meio de uma série efetiva (CLG, 2012). Nele há um encadeamento que apresenta relações baseadas no caráter linear da língua. Esse tipo de relação é formado por meio de unidades consecutivas que, organizadas em forma de sintagmas, farão com que os elementos só adquiram valor na relação que mantém com os antecessores e os sucessores. A sequência dos elementos ocorre por meio de uma ordem linear. Normand (2009, p. 164-165) ressalta que, para Saussure: “Essas duas ordens de relações são irreduzíveis e atuantes [...] Só falamos por sintagmas. Temos esses tipos de sintagmas em mente e, no momento de utilizá-los, fazemos intervir o grupo de associações [...]”.

Enquanto um sintagma suscita em seguida a ideia de uma abordagem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada (CLG, 2012, p. 175).

Analisemos o exemplo a seguir:

Figura 2 - Relações associativas e sintagmáticas³

Fonte: Niederauer (2005, adaptado).

Conforme a figura, é viável analisar as possibilidades de escolha presentes em cada um dos enunciados no eixo associativo e de que forma esses enunciados se inter-relacionam no eixo sintagmático, com o intuito de produzir sentido. De acordo com todas as línguas, a sequência dos termos deve ser respeitada, a fim de que o enunciado mantenha o sentido. Vale ressaltar também que, além das opções colocadas na figura, outras escolhas poderiam ser feitas, porém o sentido sofreria modificação.

Outro conceito importante, quando se trata do valor de um signo, é o de *sistema*, o qual veremos na sequência.

2.1.5 O conceito de *sistema*

Um sistema corresponde a “uma *diferença* confusa de ideias que se movem sobre a superfície de uma diferença [] de formas, sem que jamais, talvez, uma diferença da primeira ordem corresponda a uma diferença da segunda, nem que uma diferença da segunda corresponda a um []” (ELG, 2004, p. 75).

Um *sistema*, para Saussure, consiste nas unidades de uma língua, sendo que a *língua* é um *sistema de signos*, ou seja, um *sistema de valores* (DEPECKER 2012).

³ Tradução:

Enunciado: As garotas estão/são bonitas.

Possibilidades:

Algumas garotas estão/são lindas.

Aquelas garotas estavam/eram charmosas.

As garotas estão/são bonitas.

Nenhuma garota estserá glamorosa.

A partir de um *sistema*, chega-se a um *valor*, e esse *valor* é o resultado entre as oposições e diferenças existentes entre os diversos termos da língua (NORMAND, 2009).

Conforme o CLG (2012, p. 168):

Um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de ideias; mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é esse sistema que constitui o vínculo efetivo entre os elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo. Conquanto o significado e o significante sejam considerados, cada qual, à parte, puramente diferenciais e negativos, sua combinação é um fato positivo; é mesmo a única espécie de fatos que a língua comporta, pois o próprio da instituição linguística é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças.

De acordo com Normand (2009), dizer que a língua é um sistema não se trata de uma novidade, no entanto o que Saussure traz é uma aceção mais precisa desse termo, pois ao tratá-lo como *funcionamento* ou *mecanismo* remete-o a uma característica essencial das *unidades linguísticas*: fora do sistema específico em que elas são tomadas é impossível apreendê-las, visto que, para um locutor, seu sentido depende da relação recíproca que mantém.

Ainda segundo a autora, Saussure escolhe como ponto de partida o sistema e, ao fazer isso, não ignora outros elementos presentes no esquema da comunicação como, por exemplo, o locutor, o interlocutor, a mensagem, o canal, o contexto linguístico e extralinguístico, sua escolha se dá exatamente por não querer partir da *comunicação*. Por outras palavras: “Dizer *sistema* é definir um *interior*, uma ordem própria da língua” (NORMAND, 2009, p. 50, grifos da autora).

Os conceitos revisitados até aqui, parecem-me capazes de auxiliar o professor de língua inglesa, como segunda língua, pois possibilita ter um olhar que vai além da gramática e da significação dicionarizada das palavras, conforme resta demonstrado no Quadro 1, ao buscar constituir o sentido de *get* em diferentes enunciados. O conceito de *valor* explica a necessidade de se inter-relacionar os termos de um sintagma (eixo sintagmático) para a constituição do sentido de cada um desses termos ou, como refere Saussure (2012, p. 177): “O todo vale pelas suas partes, as partes valem também em virtude de seu lugar no todo, e eis por que a relação sintagmática da parte com o todo é tão importante quanto a das partes entre si”.

Outra consideração que colabora para o ensino de uma segunda língua é que falamos por meio de um conjunto de signos e não por signos isolados, visto que na língua tudo se reduz a diferenças e agrupamentos. Para este estudo, é importante pensar sobre isso, pois seu objetivo é exatamente demonstrar como ensinar e aprender inglês, assim como qualquer outro idioma, olhando para o todo, a fim de compreender suas partes.

A seguir, apresento o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, dada sua importância no sentido de orientar o ensino de língua estrangeira, colaborando para o estudo ora proposto.

2.2 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) é resultado de mais de vinte anos de estudos e pesquisas. Ele está disponível em quarenta línguas (idiomas) e é utilizado em outros Continentes, além do europeu.

Segundo o *site* do Consulado Europeu⁴, o quadro se caracteriza como um instrumento de referência transparente, coerente e abrangente, visto que sua base auxilia na preparação de programas linguísticos, na produção de ensino e aprendizagem, assim como no processo de avaliação da proficiência em línguas estrangeiras. É possível aplicá-lo a todas as línguas que são ensinadas na Europa, isto é, ele não possui nenhuma relação com línguas específicas.

O quadro possui uma base que:

Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (QECR, 2001, p. 19).

Tanto para idiomas nacionais quanto para regionais, as descrições de nível de referência (RLDs)⁵ concedem características que detalham o conteúdo (palavras, gramática etc.) nos diferentes níveis do QECR para um determinado idioma. Esses RLDs são produzidos por equipes nacionais e não pelo Consulado da Europa, como alguns acreditam. Eles estão disponíveis para os seguintes idiomas: croata, tcheco, inglês, alemão, francês, italiano, português e espanhol, apesar de outros ainda estarem sendo desenvolvidos.

2.2.1 O papel do QECR no ensino de línguas estrangeiras

Seja no ambiente acadêmico seja no profissional, descrever o nível de proficiência em uma ou mais línguas estrangeiras está se tornando algo cada vez mais necessário. Esse

⁴ Council of Europe. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/portal>. Acesso em: 26 nov. 2018.

⁵ Reference level descriptions (RLD).

nivelamento é feito por meio da realização de exames padronizados que testam as quatro habilidades comunicativas consideradas básicas: produção oral, escrita, compreensão auditiva, e leitura (em inglês: *speaking, writing, listening e reading*), além de componentes linguísticos como: gramática, vocabulário, ortografia, pronúncia e entonação. Essas avaliações medem o nível em que o aluno se encontra, relacionando-o a uma escala de conhecimentos possíveis. Por ser bem aceito na Europa, o QECR é considerado uma forma padrão internacionalmente aceita para fazer a apresentação desses níveis em currículos.

Por meio de uma base comum que explicita objetivos, conteúdos e métodos, o QECR

reforçará a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim, a cooperação internacional na área das línguas vivas. A apresentação de critérios objetivos na descrição da proficiência facilitará o reconhecimento recíproco de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitará a mobilidade europeia (QECR, 2001, p. 19).

No ensino de línguas estrangeiras, ele tem papel fundamental, uma vez que auxilia no encaminhamento pedagógico dos alunos de acordo com seu nível, assim como permite que eles possam analisar se suas habilidades linguísticas estão de acordo com o nível em que se encontram em relação ao Quadro. O QECR facilita e viabiliza o planejamento e desenvolvimento de exames variados, materiais didáticos, programas de aperfeiçoamento profissional aos professores etc. Além disso, oportuniza uma comunicação internacional mais eficiente, seja em aspectos que envolvam o respeito pela identidade e culturas diversas, seja por ampliar o acesso à informação, melhorando assim, as relações de interação entre diferentes países.

Indiferentemente da forma como o aluno opte por estudar, seja em escola de idiomas, universidades ou até mesmo como autodidata, é relevante saber que esses níveis de proficiência são sempre passíveis de aprimoramento, ou seja, mesmo que o estudante seja considerado proficiente, ele poderá ampliar seus conhecimentos linguísticos. Conforme o estudo se desenvolve, as habilidades de comunicação vão evoluindo, o sujeito fica mais motivado e passa a sentir maior confiança ao se expressar, dessa forma, ele passa a utilizar o segundo idioma de forma mais segura, tornando-se mais seletivo na escolha dos vocábulos a serem utilizados, de acordo com o contexto de fala.

É importante salientar que o Quadro não assume nenhuma posição no que diz respeito a debates teóricos que envolvam questões como a aquisição das línguas ou então a sua relação com a aprendizagem. Além disso, ele não estabelece uma abordagem sobre o ensino das línguas em específico.

2.2.2 Níveis de proficiência

Obter uma certificação em língua estrangeira é pré-requisito para o ingresso em diversos programas do meio acadêmico, principalmente, nos de pós-graduação, tanto nacionalmente quanto internacionalmente. No mercado de trabalho essa exigência é ainda menos constante, porém percebe-se que, ao longo dos anos, ela tem aumentado.

Dentre os objetivos propostos pelo QEQR, destaca-se o interesse em auxiliar as instituições a realizarem a descrição dos níveis de proficiência exigidos, para estabelecimento de normas, avaliações etc., a fim de que a comparação entre os diferentes sistemas seja feita de maneira igualitária.

A tabela de Níveis Comuns de Referência, escala global utilizada pelo QEQR, está dividida em três categorias principais: elementar, independente e proficiente⁶, que se subdividem em duas outras, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Níveis comuns de referência

UTILIZADOR PROFICIENTE	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
UTILIZADOR INDEPENDENTE	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na

⁶ Em inglês: *basic user, independent user e proficient user*.

		sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
UTILIZADOR ELEMENTAR	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de se comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperativo.

2.2.3 Nível B1: habilidades de leitura

Atendendo o propósito desta pesquisa, destaco o nível B1, intermediário, como a meta a ser atingida pelo aprendiz de língua inglesa, isso se deve a dois aspectos fundamentais. O primeiro deles é a capacidade de realizar interações e cumprir os objetivos propostos por elas em determinados contextos. Já o segundo aspecto está relacionado à capacidade de resolver problemas diários com destreza.

Nesse nível, o aluno é capaz de compreender textos que possuam uma linguagem relacionada a assuntos de trabalho, de estudos e de situações corriqueiras do dia a dia. Além disso, ele consegue compreender descrições que contenham informações pessoais, sentimentos, acontecimentos, desejos etc. Nesse caso, o estudante está além de um nível básico, porém ainda não é capaz de trabalhar ou estudar utilizando exclusivamente o inglês. O quadro⁷ a seguir aponta outros aspectos relevantes a respeito do que o aluno consegue desempenhar estando no nível B1.

Quadro 3 - Aspectos referentes ao nível B1, segundo o QECR

Compreensão na leitura geral	É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
Leitura de correspondência	É capaz de entender suficientemente bem a descrição de acontecimentos, sentimentos e desejos em cartas pessoais para se corresponder regularmente com alguém.
Leitura para orientação	É capaz de percorrer textos longos de forma a localizar a informação desejada e de reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos de modo a cumprir uma dada tarefa. É capaz de procurar e de entender informações relevantes em materiais do dia a dia, tais como cartas, brochuras e documentos oficiais breves.

⁷ Quadro elaborado pela autora, segundo dados obtidos no QCER.

<p>Leitura para obter informações e argumentos</p>	<p>É capaz de identificar as conclusões principais de textos argumentativos claramente articulados. É capaz de reconhecer uma linha de argumentação no tratamento das questões apresentadas, embora não necessariamente em pormenor.</p> <p>É capaz de reconhecer questões significativas em artigos de jornal simples sobre assuntos que lhe são familiares.</p>
<p>Leitura de instruções</p>	<p>É capaz de entender instruções escritas de forma clara e direta sobre uma parte de um equipamento.</p>
<p>Processar um texto</p>	<p>É capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa.</p> <p>É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original.</p>
<p>Âmbito linguístico geral</p>	<p>Tem um repertório linguístico suficientemente <i>lato</i> para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstratos ou culturais, tais como a música ou o cinema.</p> <p>Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunloções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e atualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.</p>
<p>Amplitude de vocabulário</p>	<p>Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a atualidade.</p>

Domínio vocabular	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
--------------------------	---

Fonte: Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, 2001, p. 107.

Quadro 4 – Critérios para a autoavaliação

Compreender		
Compreensão do oral		Leitura
B1	<p>Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc.</p> <p>Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.</p>	<p>Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho.</p> <p>Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.</p>

Fonte: Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, 2001, p. 53.

A escolha do nível B1 se deve também ao fato de os alunos estarem começando sua trajetória de independência linguística e por considerá-lo um nível de grande importância, visto que é nesse estágio que os estudantes aprendem e desenvolvem conhecimentos que servirão como base para toda sua comunicação. É o momento em que conseguem realizar interações que, apesar de não serem de grande complexidade, são feitas com uso apenas do idioma em estudo. Apesar de ele ser capaz de compreender textos que envolvam assuntos relacionados ao cotidiano, o aprendiz inicia uma transição para leituras que exijam mais de seu conhecimento, seja gramatical ou vocabular.

Além do que vimos até aqui, outra questão deve ser considerada pelo professor de língua estrangeira, trata-se da relação entre língua e cultura, o que apresento no capítulo a seguir.

3 LÍNGUA E CULTURA

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre os aspectos culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como a relação entre língua e cultura, por meio de estudos antropológicos. Além disso, será explicado o *status* de língua global, adquirido pela língua inglesa.

3.1 A LÍNGUA INGLESA E SEU *STATUS* DE LÍNGUA GLOBAL

A língua é, sem dúvida, um importante elemento cultural, uma vez que colabora no reconhecimento de um determinado grupo social e linguístico. Como refere Depecker (2012), dentre os vários pontos-chave dos estudos saussurianos está a dimensão social da língua.

Nas palavras de Saussure: “Elemento tácito, que cria todo o resto; que a língua circula entre os homens, que ela é *social*” (ELG, 2004, p. 86, grifo do autor). E a isso acrescenta que tudo na língua é história, dessa forma:

[...] a linguística é uma ciência histórica, é a que consiste em observar que não se conhece completamente um povo sem conhecer sua língua ou ter dela alguma ideia; que a língua é uma parte importante da bagagem das nações, contribuindo para caracterizar *uma época, uma sociedade* (ELG, 2004, p. 131).

A língua está em todos os lugares e quanto mais um idioma é reconhecido e utilizado em diferentes países, maiores são as chances de ele obter um *status* de língua global. De acordo com David Crystal⁸ (2003, p. 3-4), tal papel fica perceptível nos lugares em que essas línguas são utilizadas como língua materna por um grupo numeroso de pessoas. Ele cita o inglês como exemplo, pois ele é falado em países como EUA, Canadá, Inglaterra, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, vários países caribenhos, além de alguns outros territórios. Porém, é preciso mais do que somente o uso do idioma materno em si, pois, o espanhol, mesmo sendo falado em cerca de vinte países, não possui esse *status*, uma vez que outros países ao redor do mundo precisariam adotá-lo e dar a ele determinada importância na comunidade linguística.

⁸David Crystal é uma das maiores autoridades do mundo em idiomas. Responsável por cunhar o termo “*English as a global language*”, ele é autor da *Cambridge encyclopedia of language* de enorme sucesso (1987; segunda edição 1997), *Cambridge Encyclopedia of the English language* (1995), *Language death* (2000), *Language and the Internet* (2001) e *Shakespeare’s words* (2002, com Ben Crystal). Um escritor de renome internacional, editor de revista, palestrante e radialista, ele recebeu uma OBE em 1995 por seus serviços para o estudo e ensino da língua inglesa. Seus livros editados incluem várias edições da *The Cambridge Encyclopedia* (1990-2000) e publicações relacionadas, *Words on words* (2000, com Hilary Crystal) e *The new Penguin encyclopedia* (2002). (Informações retiradas do livro “*English as a second language*”, tradução minha).

O autor explica que para uma língua ser considerada oficial em um país, ela precisa estar inserida, por exemplo, nos meios de comunicação, na mídia, na educação e no governo. Para que isso ocorra, é necessário que o público falante a domine o quanto antes, para que não fique deslocado na sociedade, mesmo sabendo que ela será vista apenas como algo complementar, ou seja, como uma segunda língua. Crystal considera o inglês o melhor exemplo de língua oficial, uma vez que ela é utilizada em mais de setenta países⁹ e é, também, o idioma mais expandido como língua estrangeira, abrangendo mais de cem países, sendo a mais utilizada nas escolas, como língua estrangeira, na maior parte deles.

Sabe-se que há diversas formas de uma língua se tornar oficial. Crystal (2003, p. 5) sugere que isso pode ocorrer por ela ser o único idioma oficial do país ou por poder compartilhar esse *status* com outros idiomas. Pode ocorrer também de uma língua ser considerada “semioficial”, por ser usada apenas em alguns domínios ou por ficar em segundo lugar em relação a outras, enquanto ainda desempenha determinadas funções oficiais. Há também muitas razões distintas para que se escolha uma determinada língua como a estrangeira preferida. Isso inclui questões históricas, políticas, comerciais, culturais e tecnológicas, mas não é só:

Além disso, mesmo quando escolhida, a "presença" do idioma pode variar muito, dependendo da medida em que um governo ou uma agência de ajuda estrangeira esteja preparada para dar apoio financeiro adequado a uma política de ensino de idiomas. Em um ambiente bem apoiado, os recursos serão dedicados a ajudar as pessoas a ter acesso ao idioma e aprendê-lo, através da mídia, bibliotecas, escolas e institutos de ensino superior. Haverá um aumento no número e na qualidade de professores capazes de ensinar a língua. Livros, fitas, computadores, sistemas de telecomunicação e todo tipo de material didático estarão cada vez mais disponíveis. Em muitos países, no entanto, a falta de apoio do governo, ou a escassez de ajuda externa, tem dificultado a realização de metas de ensino de línguas (CRYSTAL, 2003, p. 5, tradução minha¹⁰).

É importante, neste momento, trazer algumas considerações do autor acerca das distinções entre os termos “primeiro”, “segundo” e “estrangeiro, envolvendo o *status* de idioma. Para ele, o que difere chamar um idioma de “segundo” e “estrangeiro” é uma questão de fluência ou de habilidade. Ele explica também que por mais que um país tenha o inglês com alguma

⁹ Tabela completa (Anexo A).

¹⁰ No original: “Also, even when chosen, the ‘presence’ of the language can vary greatly, depending on the extent to which a government or foreign-aid agency is prepared to give adequate financial support to a language-teaching policy. In a well-supported environment, resources will be devoted to helping people have access to the language and learn it, through the media, libraries, schools, and institutes of higher education. There will be an increase in the number and quality of teachers able to teach the language. Books, tapes, computers, telecommunication systems and all kinds of teaching materials will be increasingly available. In many countries, however, lack of government support, or a shortage of foreign aid, has hindered the achievement of language-teaching goals” (CRYSTAL, 2003, p. 5).

forma de *status* oficial, tornando as pessoas mais expostas a ele, não é garantia de que elas serão mais fluentes do que as demais devido a isso.

O inglês atingiu o estágio de língua global, uma vez que é o idioma mais utilizado como primeira ou segunda língua em um grande número de países. Consoante Crystal (2003), mais de um quarto da população mundial é fluente ou competente nesse idioma, sem contar que esse número continua a crescer constantemente, é o maior crescimento dentre as línguas. O número de falantes não interfere diretamente no processo de uma língua se tornar global. O principal, nesse caso, é saber quem são eles. Para exemplificar, Crystal (2003, p. 7) utiliza o latim, que se tornou internacional no Império Romano, dado que detinham, entre outros, o poder eclesiástico e, embora tenham tido um significativo declínio militar, o latim se manteve como língua internacional por mil anos. Dessa forma, nenhuma língua conseguirá progredir como um meio de comunicação internacional se não tiver uma base de poder consistente, seja ele qual for.

A língua precisa de pessoas que a utilizem e, quando elas conseguem fazê-lo com êxito, a língua também ganha, do contrário, se as pessoas falharem, a língua também falhará.

Muitos se perguntam sobre o porquê de o inglês ter sido “escolhido” e ser usado de forma tão ampla. Alguns acreditam que seja pela estrutura lógica, por ter menos gramática que as demais línguas e por não existirem muitas diferenças nas terminações, ou então por não ser necessário fazer distinção entre feminino, masculino e neutro etc. Porém, a facilidade de aprendizado não é o ponto-chave para essa escolha, uma vez que, para Crystal (2003, p. 8, tradução minha¹¹):

Crianças de todas as culturas aprendem a falar mais ou menos no mesmo período de tempo, independentemente das diferenças na gramática de suas línguas. E quanto à noção de que o inglês "não tem gramática" - uma afirmação que é risível para quem já teve que aprender como língua estrangeira -, o ponto pode ser descartado de relance em qualquer uma das grandes gramáticas de referência do século XX.

Dessa forma, não se está negando que as propriedades das línguas possam influenciar na escolha pelo seu uso, pois, o inglês, por exemplo, que tem palavras de seu vocabulário emprestadas a várias línguas com que teve/tem contato, tem como uma de suas características a ausência de um sistema de codificação de diferenças de classes sociais. Porém, não serão as propriedades da estrutura intrínseca da língua que farão uma língua ser global ou não. Tais propriedades não podem sequer servir de garantia para que ela se mantenha viva. Novamente,

¹¹ No original: Children of all cultures learn to talk over more or less the same period of time, regardless of the differences in the grammar of their languages. And as for the notion that English has ‘no grammar’ – a claim that is risible to anyone who has ever had to learn it as a foreign language – the point can be dismissed by a glance at any of the large twentieth-century reference grammars (CRYSTAL, 2003, p. 8).

o que a tornará internacional será o poder de seu povo, principalmente o político e o militar. Segundo Crystal (2003, p. 10, tradução minha¹²): “Pode ser preciso uma nação militarmente poderosa para estabelecer uma linguagem, mas é preciso uma força economicamente poderosa para mantê-la e expandi-la”.

De acordo com o autor, nos séculos XIX e XX, outros fatores de grande relevância para esse processo foram o desenvolvimento econômico, o crescimento dos negócios e do poder da imprensa, bem como a influência da tecnologia nos meios de entretenimento mundial. Ele acredita que qualquer outra língua poderia ter assumido o *status* de língua global se estivesse nesse centro de atividades internacionais. Para ele, o inglês estava basicamente “*no lugar certo, na hora certa*”, ainda mais porque a Inglaterra era, no século XIX, o principal país industrial e comercial do mundo. Além disso, o inglês foi enviado para o mundo como sendo uma língua “*sobre a qual o sol nunca se põe*”¹³ (CRYSTAL, 2003, p. 78).

Outro aliado no processo de interação humana foi a tradução, uma vez que até mesmo nos encontros internacionais dos monarcas, por exemplo, havia a necessidade de intérpretes, devido à diferença de idiomas. Porém, quanto mais variada linguisticamente uma comunidade é, mais difíceis serão as relações de confiança entre diferentes grupos. Esse problema tem sido solucionado com o uso de uma língua em comum, chamada de “língua franca”, assim, durante procedimentos de negócios, por exemplo, as diferentes comunidades tendem a utilizar um *pidgin*¹⁴, ou seja, uma linguagem mais simplificada que fará uso de elementos das línguas que estiverem em questão.

Em tempos modernos, algumas das línguas que desenvolveram um relevante papel internacional foram: o espanhol, o francês, o árabe, o inglês, o português, o hindi, além de outras diversas espalhadas pelo mundo. Sendo assim, Crystal (2003, p. 13, tradução minha¹⁵) esclarece:

¹² No original: It may take a militarily powerful nation to establish a language, but it takes an economically powerful one to maintain and expand it (CRYSTAL, 2003, p. 10).

¹³ Expressão adaptada do aforismo do século XIX sobre a extensão do Império Britânico. Ela continuou sendo usada no século XX, por exemplo, por Randolph Quirk (1985: 1) (CRYSTAL, 2003, p. 10).

¹⁴ Por exemplo, “o Pidgin English da África Ocidental é usado extensivamente entre vários grupos étnicos ao longo da costa africana ocidental. Às vezes, uma língua indígena surge como língua franca - geralmente a língua do grupo étnico mais poderoso da região, como no caso do chinês mandarim. Os outros grupos, em seguida, aprendem esta língua com sucesso variável e, assim, tornam-se até certo ponto bilíngües. Mas na maioria das vezes, um idioma é aceito de fora da comunidade, como inglês ou francês, por causa da influência política, econômica ou religiosa de uma potência estrangeira.” (CRYSTAL, 2003, p. 11, tradução minha).

¹⁵ No original: The need for a global language is particularly appreciated by the international academic and business communities, and it is here that the adoption of a single lingua franca is most in evidence, both in lecture-rooms and board-rooms, as well as in thousands of individual contacts being made daily all over the globe (CRYSTAL, 2003, p. 13).

A necessidade de uma linguagem global é particularmente apreciada pelas comunidades acadêmicas e empresariais internacionais, e é aqui que a adoção de uma única língua franca é mais evidente, tanto em salas de aula e salas de reuniões, como em milhares de contatos individuais que são feitos diariamente em todo o mundo.

Para o autor, a necessidade de uma língua global está cada vez mais presente, seja por uma simples questão de comunicação entre pessoas de diferentes lugares, seja pela vontade das pessoas de conhecer o mundo, sem contar as questões políticas e econômicas. Apesar dos vários riscos¹⁶ de se optar por uma língua com *status* global, há também pessoas que acreditam que aprender uma nova língua é uma total perda de tempo e que se todos falássemos uma única, tudo seria mais prático e harmonioso, embora um único idioma não seria garantia de que esse entendimento entre as diferentes comunidades existiria.

O inglês, como visto anteriormente, tem se revelado de grande importância para o conhecimento de mundo, principalmente quando se fala em tecnologia, ciência e educação. Essa última área, segundo Crystal (2003), fez com que muitas nações adotassem o inglês como língua oficial ou como principal língua estrangeira nas escolas. Sem contar que o legado cultural de se aprender esse idioma, com acorde unificador, permite que nos conectemos e compartilhemos experiências com milhares de pessoas ao redor do mundo.

Apesar de não serem todos os que veem a entrada do inglês de forma positiva, o autor alerta que é preciso considerar o fato de que seja muito mais provável que as pessoas estejam realizando pesquisas ou estudando nesse idioma do que em qualquer outro. Em relação aos assuntos da linguagem, por exemplo, já em 1995, quase 90% dos artigos presentes na revista *Linguistics Abstracts* já estavam escritos em língua inglesa. Se fizermos uma pesquisa atual, há uma grande probabilidade de nos depararmos com números ainda maiores (CRYSTAL, 2003, p. 13).

O autor destaca que, em relação ao ensino em cursos avançados, por exemplo, a escolha pelo inglês é feita como uma forma de preparar os estudantes, uma vez que depararão com ele para a elaboração de artigos, monografias, pesquisas em geral etc. Sem contar que, com a multiplicidade de nacionalidades nas instituições de ensino ao redor do mundo, a língua inglesa começou a ser utilizada também como língua franca, ou seja, ao estudarem com diversos colegas estrangeiros nas salas de aula, foi necessária a implantação de uma língua que facilitasse a comunicação de modo geral tanto do professor com os alunos, quanto entre colegas.

¹⁶ Uma discussão acerca desses riscos é feita de forma mais ampla na obra *Language death*, de Crystal (2000).

O ensino de inglês (ELT¹⁷) é uma das indústrias com maior crescimento em todo o mundo, nos últimos cinquenta anos. Crystal (2003) traz como exemplo o trabalho desenvolvido pelo *British Council*¹⁸

que em 2002 contava com uma rede de escritórios em 109 países, promovendo a cooperação cultural, educacional e técnica. Em 1995-6, por exemplo, mais de 400.000 candidatos em todo o mundo realizaram exames de inglês administrados pelo Conselho, sendo que mais da metade deles eram exames em inglês como língua estrangeira (CRYSTAL, 2003, p. 112, tradução minha¹⁹).

Além do ensino, a língua inglesa esteve presente no desenvolvimento de diversas áreas, entre elas a comunicação, a mídia, as relações internacionais, o turismo e a segurança internacional. Para Crystal (2003), um dos motivos pelos quais essa língua tem conseguido obter um notável crescimento se deve ao fato de ela se encontrar “repetidamente no lugar certo, na hora certa” (CRYSTAL, 2003, p.78).

Nos séculos XVII e XVIII, o inglês era a língua da principal nação colonial - a Inglaterra. Nos séculos XVIII e XIX, foi a língua do líder da revolução industrial - também a Grã-Bretanha. No final do século XIX e no início do século XX, era a língua da principal potência econômica - os EUA. Como resultado, quando as novas tecnologias trouxeram novas oportunidades lingüísticas, o inglês emergiu como uma linguagem firme em indústrias que afetavam todos os aspectos da sociedade - imprensa, publicidade, radiodifusão, filmes, gravação de som, transporte e comunicações (CRYSTAL, 2003, p. 120, tradução minha²⁰).

Além disso, o fato de o mundo estar criando cada vez mais alianças internacionais, fez com que uma língua franca fosse utilizada. Sendo assim, o inglês fora escolhido e, aos poucos, acabou se firmando como “uma das principais línguas dos encontros políticos, acadêmicos e comunitários internacionais” (CRYSTAL, 2003, p. 121).

Apesar de tantos argumentos mostrarem a relevância do inglês, não se pode garantir que o seu futuro global se mantenha, uma vez que, segundo Crystal (2003), é preciso ser cauteloso

¹⁷ English Language Teaching.

¹⁸ Organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Ela é responsável por promover a cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esportes e educação.

¹⁹ No original: which in 2002 had a network of offices in 109 countries promoting cultural, educational and technical cooperation. In 1995-6, for example, over 400,000 candidates worldwide sat English language examinations administered by the Council, over half of these being examinations in English as a foreign language (CRYSTAL, 2003, p. 112).

²⁰ No original: In the seventeenth and eighteenth centuries English was the language of the leading colonial nation – Britain. In the eighteenth and nineteenth centuries it was the language of the leader of the industrial revolution – also Britain. In the late nineteenth century and the early twentieth it was the language of the leading economic power – the USA. As a result, when new technologies brought new linguistic opportunities, English emerged as a first-rank language in industries which affected all aspects of society – the press, advertising, broadcasting, motion pictures, sound recording, transport and communications (CRYSTAL, 2003, p. 120).

a esse respeito, pois se até o latim, que teve enorme prestígio na Idade Média, atualmente é considerada uma língua morta, o mesmo pode acontecer com outras línguas, pois, quando se trata de língua, um século acaba não sendo tanto tempo assim.

Dessa forma, é possível que hajam especulações a respeito de seu desenvolvimento, de seu crescimento e até de sua extinção como língua global, porém Crystal (2003) acredita que seriam necessárias análises cautelosas envolvendo os meios político, tecnológico, cultural e econômico, uma vez que esses fatores influenciam diretamente na evolução das línguas. Para o autor uma língua genuinamente global é, na verdade, aquela “que seu uso não é restrito a países ou (como no caso de algumas línguas artificiais) a órgãos governamentais”²¹ (CRYSTAL, 2003, p. 141, tradução minha).

Feita essa explicação sobre o *status* de língua global atribuído ao inglês, passo a investigar a relação intrínseca entre a língua e a cultura.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA

Quando falamos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é preciso considerar que esse processo envolverá mais do que aspectos de gramática, pronúncia e vocabulário. Aprender uma nova língua compreende, também, o envolvimento dos alunos com toda a bagagem cultural e histórica que o povo, cuja língua eles estejam estudando, tenha.

Apesar de, normalmente, não terem a oportunidade de praticar o idioma aprendido com falantes nativos em seu cotidiano, é importante que eles tenham consciência de que terão que aprender alguns recursos presentes em atividades culturais, mesmo sabendo que não será possível prever todas elas, devido a sua grande diversidade. Dessa forma, cabe ao professor criar situações que sensibilizem os discentes para os diferentes contextos enunciativos com que poderão deparar em uma situação real de uso da língua.

Essas trocas culturais permitem que os estudantes ampliem seus conhecimentos para além da língua, visto que, ao estudar os costumes, características, leis etc. de uma outra comunidade de falantes, eles estarão desenvolvendo e ampliando, também, a sua noção de cultura. Todo esse processo de interligar diferentes culturas é visto de maneira positiva, uma vez que, como argumenta Lévi-Strauss²² (1993, p. 363, grifos do autor),

²¹ No original: “that its usage is not restricted by countries or (as in the case of some artificial languages) by governing bodies” (CRYSTAL, 2003, p. 141).

²² Claude Lévi-Strauss (1908-2009) foi um antropólogo, sociólogo e humanista francês. Ele foi um dos grandes pensadores do século XX, além de ter sido considerado o mestre da Antropologia Moderna. O antropólogo deixou diversas obras, dedicando a sua vida a elaboração de modelos baseados na linguística estrutural, na teoria da

todo *progresso cultural* é função de uma coligação entre as culturas. Esta coligação consiste na partilha (consciente ou inconsciente, voluntária ou involuntária, intencional ou acidental, desejada ou imposta) das *chances* que cada cultura encontra em seu desenvolvimento histórico; [...].

Essa diversidade de culturas é considerada pelo autor como “um fenômeno natural, resultante das relações diretas ou indiretas entre as sociedades; [...]”, o que contribui para o progresso do conhecimento (LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 333).

Para Lévi-Strauss (1993, p. 359), o fato de alguns grupos sociais distintos se afastarem uns dos outros é considerado algo negativo, uma vez que "nenhuma cultura está só; ela é sempre dada em coligação com outras culturas".

O antropólogo acredita, também, na semelhança existente entre a cultura e a linguagem, visto que suas estruturas são similares. Em vista disso, passa a estudar a possível relação entre uma determinada língua e sua cultura. Eis, então, que surgem alguns questionamentos: “Para estudar uma cultura, é necessário o conhecimento da língua? Em que medida e até que ponto? Inversamente, o conhecimento da língua implica o da cultura, ou pelo menos de alguns de seus aspectos?” (LÉVI-STRAUSS, 2014 p. 79).

Considerando os pressupostos saussurianos que embasam esta pesquisa, a língua é um produto social/cultural, pois ela surge e se atualiza pelo uso que os falantes de determinada comunidade linguística fazem dela. Em vista disso, a relação entre língua e cultura não pode ser ignorada.

O antropólogo reforça que, até então, não se havia considerado a linguagem em decorrência da atitude concreta de uma cultura perante sua língua. Como exemplo disso, ele aborda a forma desmedida como a nossa civilização trata a língua:

[...] falamos a torto e a direito, qualquer pretexto é bom para nos exprimirmos, interrogarmos, comentarmos. Esse modo de abusar da linguagem não é universal. Nem mesmo é frequente. A maior parte das culturas que chamamos primitivas usa a linguagem com parcimônia, não se fala a qualquer momento ou a respeito de qualquer coisa. As manifestações verbais muitas vezes são limitadas a circunstâncias prescritas, fora das quais medem-se as palavras (LÉVI-STRAUSS, 2014 p. 79-80).

Para o autor, essas questões deveriam ter recebido mais atenção, devido sua importância. Diante disso, decide avançar em seus estudos e analisar a relação existente entre a linguística e

informação e na cibernética para interpretar as culturas, que considerava como sistemas de comunicação, deixando contribuições fundamentais para o progresso da Antropologia Social. Disponível em: https://www.ebiografia.com/claude_levi_strauss/. Acesso em: 23 de jun. 2019.

a antropologia, ambas consideradas como ciências, mesmo sabendo que se trata de um problema um tanto complexo. De acordo com ele:

A linguagem pode ser tratada como *produto* de uma cultura: uma língua usada por uma sociedade reflete a cultura geral da população. Mas, num outro sentido, a linguagem é uma *parte* da cultura, constitui um de seus elementos, entre outros. [...] A depender do ponto de vista adotado, as questões que se colocam não são as mesmas (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 80, grifos do autor).

Essa questão é considerada primordial por Lévi-Strauss (2014), dada sua relevância, considerando a dificuldade que linguistas e antropólogos enfrentaram ao lidar com os problemas presentes na relação entre a linguagem e a cultura.

Ao longo de suas pesquisas, o autor foi percebendo que os motivos pelos quais linguistas e antropólogos se reuniam eram distintos.

Para ele, os linguistas se preocupam com a possibilidade de perderem “contato com as demais ciências do homem, por estarem concentrados em análises que envolvem noções abstratas, cada vez mais difíceis de serem compreendidas por seus colegas” (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 81). Ele pressupunha que os linguistas teriam se reunido aos antropólogos com o intuito de recuperar o entendimento concreto dos fenômenos, visto que seu método tende a afastá-los.

Por outro lado, é interessante ressaltar a importância da tentativa do autor de construir uma forma de relação entre a Antropologia e a Linguística, para que, assim, a primeira se tornasse mais rigorosa, visto que ele considerava que a Linguística poderia conceder à Antropologia um modelo de ciência que fosse tão estrito quanto o das ciências da natureza. No trecho a seguir, é possível perceber a admiração que ele tinha por pelo rigor utilizado pelos linguistas.

Como se quisessem nos pregar uma peça, põem-se a trabalhar com o rigor que estávamos resignados a admitir como privilégio das ciências da natureza. O que produz em nós uma certa melancolia e, admitamos, muita inveja. Gostaríamos de aprender com os linguistas o segredo de seu sucesso, para talvez aplicarmos ao complexo campo de nossos estudos – parentesco, organização social, religião, folclore, arte – os métodos rigorosos cuja eficácia a linguística tem verificado todos os dias (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 81).

É interessante perceber que essas duas ciências tenham se aproximado com o propósito de aprimorarem os seus estudos e, como lembra Lévi-Strauss (2014), os linguistas recorrem aos antropólogos a fim de poderem tornar mais concretos seus estudos, enquanto os antropólogos se aproximam dos linguistas por esses serem capazes de “tirá-los da confusão a que parece condená-los uma exagerada familiaridade com fenômenos concretos e empíricos” (LÉVI-

STRAUSS, 2014, p. 82). Além disso, os linguistas têm buscado auxílio nas ciências exatas, com engenheiros, por exemplo, que elaboram dispositivos experimentais, a fim de que os linguistas possam verificar suas hipóteses por meio deles.

Vale ressaltar que, para Lévi-Strauss (2014, p. 43), a Linguística se diferencia das demais ciências sociais por ser “aquela que, de longe, realizou os maiores progressos; e certamente a única que pode reivindicar o nome de ciência e que conseguiu ao mesmo tempo formular um método positivo e conhecer a natureza dos fatos que lhe cabe analisar”.

Apesar de tantos questionamentos, o autor acredita na existência de uma relação entre língua e cultura, visto que ambas precisaram de muitos milênios para que pudessem se desenvolver e tal evolução tenha acontecido de forma paralela no espírito dos homens (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 83).

É relevante lembrar que o que o autor busca na língua é um "modelo lógico", isto é, algo que seja capaz de explicitar a estrutura das outras formas de vida social, mesmo sabendo que isso não indique tratar o *modelo* da língua como a origem dos demais. Por outro lado, vale esclarecer que não é a língua, mas sim a linguagem que é vista pelo antropólogo como um critério fundamental para que seja possível constatar a passagem da sociedade do estado de natureza para a cultura.

De acordo Lévi-Strauss (2014), para que se possa definir as relações entre linguagem e cultura, de forma adequada, é necessário que duas hipóteses sejam desconsideradas. A primeira seria a de que essas duas ordens não teriam relação alguma, já a segunda é uma oposição a primeira, visto que seria uma correlação de forma total, em todos os níveis, ou seja:

No primeiro caso, seríamos colocados diante da imagem de um espírito humano desarticulado e parcelado, dividido em compartimentos e níveis entre os quais nenhuma comunicação é possível, situação bastante estranha, e sem relação com o que se constata em outros campos da vida psíquica. Mas, se a correspondência entre a língua e a cultura fosse absoluta, os linguistas e os antropólogos já se teriam dado conta disso, e não estaríamos aqui para debater. Minha hipótese de trabalho reivindica, portanto, uma posição intermediária: certas correlações podem provavelmente ser extraídas entre determinados aspectos e em determinados níveis, e cabe a nós descobrir quais são esses aspectos e onde estão esses níveis. Antropólogos e linguistas podem colaborar nessa tarefa (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 92).

Apesar de antropólogos e linguistas serem capazes de colaborar em tal tarefa, é importante ressaltar que essas descobertas serão aproveitadas, num sentido amplo, por uma antropologia, ou seja, por “um conhecimento do homem associando diversos métodos e diversas disciplinas, e que um dia irá nos revelar as forças secretas que movem esse hóspede

presente em nossos debates sem ter sido convidado, o espírito humano” (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 92).

Segundo o autor, da mesma forma que linguistas e antropólogos, linguistas e sociólogos já não trabalham somente cada um por si, mas sim de forma conjunta, visto que:

Os linguistas fornecem aos sociólogos etimologias que permitem estabelecer entre certos termos de parentesco laços que não eram imediatamente perceptíveis. Inversamente, os sociólogos podem informar os linguistas quanto a costumes, regras positivas e proibições que tornam compreensível a persistência de determinados traços da linguagem, ou a instabilidade de termos ou grupos de termos (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 44).

Nos estudos de parentesco, por exemplo, a posição ocupada pelos sociólogos é semelhante à dos linguistas fonólogos, pois tanto os fonemas quanto os termos de parentesco se caracterizam por serem elementos de significação, ou seja, eles só obterão significação se forem colocados em sistemas. Segundo o autor, tanto os sistemas de parentesco quanto os fonológicos são elaborados

pelo espírito no estágio do pensamento inconsciente; e finalmente, a recorrência, em regiões afastadas do mundo e em sociedades profundamente diferentes, de formas de parentesco, regras de casamento e atitudes igualmente prescritas entre certos tipos de parentes etc., leva a crer que, num caso como no outro, os fenômenos observáveis resultam da operação de leis gerais, mas ocultas (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 46).

É constatado que o estudo que envolve as questões de parentesco se apresenta “nos mesmos termos, e parece enfrentar as mesmas dificuldades, que a linguística as vésperas da revolução fonológica” (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 46). Nesses estudos, fica ainda mais evidente a pressuposição do autor de que exista uma relação entre linguagem e cultura. Vejamos, no trecho abaixo, um exemplo disso.

No estudo dos problemas de parentesco (e certamente também no estudo de outros problemas), os sociólogos se veem numa situação formalmente análoga à dos linguistas fonólogos: como os fonemas, os termos de parentesco são elementos de significação; como eles, só adquirem essa significação se integrados em sistemas; os “sistemas de parentesco”, assim como os “sistemas fonológicos”, são elaborados pelo espírito no estágio do pensamento inconsciente; e finalmente, a recorrência, em regiões afastadas do mundo e em sociedades profundamente diferentes, de formas de parentesco, regras de casamento e atitudes igualmente prescritas entre certos tipos de parentes etc., leva a crer que, num caso como no outro, os fenômenos observáveis resultam da operação de leis gerais, mas ocultas (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 46).

Lévi-Strauss argumenta que, embora cada um dos possíveis traços do fenômeno do parentesco, seja no caso do casamento entre primos cruzados, seja na união preferencial com a

filha do tio materno, obtenha a sua história própria, ela poderá se diferenciar em cada um dos grupos em que determinado traço apareceu, uma vez que não são nem isolados e nem independentes um dos outros, ou seja:

Cada qual aparece, ao contrário, como uma variação sobre um tema fundamental, como uma modalidade especial que se desenha sobre um pano de fundo comum, e é unicamente aquilo que há de individual em cada qual que pode ser explicado por causas particulares ou área cultural consideradas (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 164).

De acordo com Lévi-Strauss (2014), tal concepção comprova que uma abordagem reconhece os sistemas de parentesco em seu "conjunto sincrônico". Sendo assim, os fatos do parentesco seriam tratados pelo antropólogo da mesma forma que o fonólogo trata os fonemas, isto é, a partir do sistema que constituem e, então, com base nisso, é que seria possível encontrar a "estrutura global do parentesco", uma vez que ela se encontra refletida em cada um dos sistemas. Porém, consoante o antropólogo, essa analogia entre os sistemas de parentesco e os sistemas fonológicos só existirá quando o antropólogo considerar os sistemas de parentesco como sistemas de atitudes, pois, assim, tantos os elementos do parentesco, quanto os fonemas serão definidos a partir de sua relação com os demais elementos presentes no sistema.

O que diferencia o "sistema terminológico" do "sistema de atitudes", segundo o autor, é a ideia de que não haveriam relações de correspondência termo a termo entre as atitudes e as nomenclaturas. Porém, caso essa correspondência ocorresse, ela se daria por meio do restabelecimento de uma interdependência entre as duas ordens de realidade do sistema de parentesco. A fim de mostrar as diferenças e semelhanças que existem entre esses dois tipos de sistema, Lévi-Strauss (2014) faz uso da análise envolvendo o problema do tio materno. Ele parte dos estudos de Radcliffe-Brown, o qual considera "tio materno" um termo que envolve dois sistemas de atitudes antitéticas. Sendo assim:

Num caso, o tio materno representa a autoridade familiar; é temido, obedecido e possui direitos sobre o sobrinho. No outro, é o sobrinho que goza em relação ao tio de privilégios de familiaridade e pode tratá-lo mais ou menos como a uma vítima. Em segundo lugar, existe uma correlação entre a atitude para com o tio materno e a atitude para com o pai. Em ambos os casos, encontramos os mesmos dois sistemas de atitudes, mas invertidos: nos grupos em que a relação entre pai e filho e de familiaridade, a relação entre tio materno e sobrinho é marcada pelo rigor, e onde o pai se apresenta como o austero depositário da autoridade familiar, e o tio que é tratado com liberdades. Os dois grupos de atitudes formam, portanto, como diriam os fonólogos, dois pares de oposições (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 54).

Lévi-Strauss (2014) lembra que, o mesmo acontece em regimes matrilineares, em que o tio materno terá a autoridade, enquanto as relações de familiaridade e ternura ficarão por conta do pai e sua linhagem.

De acordo com o autor, são necessários três tipos de relação familiar para que uma estrutura de parentesco se constitua, são elas:

- Relação de consanguinidade: entre germanos.
- Relação de aliança: entre cônjuges.
- Relação de filiação: entre pais e filhos.

Segundo o antropólogo:

O caráter primitivo e irreduzível do elemento de parentesco decorre, de modo imediato, da existência universal da proibição do incesto. Esta equivale a dizer que, na sociedade humana, um homem só pode obter uma esposa de um outro homem, que lhe cede na pessoa de uma filha ou irmã. De modo que não é preciso explicar como o tio materno surge na estrutura de parentesco: ele não surge, é nela imediatamente dado, é sua condição. O erro da sociologia tradicional, e da linguística tradicional, estava em considerar os termos, e não as relações entre os termos (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 60).

Nas palavras de Lévi-Strauss (2014), vê-se, mais uma vez, seu entendimento sobre a relação intrínseca entre a linguagem e a cultura, pois, ao dizer que estavam errados aqueles que consideravam os termos de forma isolada, o antropólogo leva para a ciência antropológica a noção linguística saussuriana de *relação* e os conceitos de *valor* e *sistema*, sendo que os fundamentos de tais conceitos aparecem claramente nos estudos de Lévi-Strauss, em especial, no caso das *estruturas elementares de parentesco*.

O parentesco não se caracteriza como um fenômeno estático, ele apenas existe para que possa se preservar, uma vez que o desequilíbrio que ocorre em determinada geração, somente será estabilizado nas gerações seguintes. Isto é, “até mesmo a mais elementar das estruturas de parentesco existe simultaneamente na ordem da sincronia e na da diacronia” (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 60).

Em suma, Lévi-Strauss (2014, p. 80) defende que é razoável considerar a linguagem como sendo um requisito da cultura, pois, pensando em uma diacrônica, é pela linguagem que se adquire a cultura do grupo ao qual pertencemos, e é pela linguagem que as crianças são educadas. Mas há também, para ele, uma questão teórica a ser considerada, tendo em vista que a cultura possui uma arquitetura semelhante à da linguagem:

Ambas se constroem por intermédio de oposições e correlações ou, em outras palavras, de relações lógicas. De modo que a linguagem pode ser considerada como uma fundação, destinada a receber as estruturas, às vezes mais complexas, mas do mesmo tipo que as suas, que correspondem à cultura tomada em seus vários aspectos.

A partir das relações aqui estabelecidas entre língua, cultura e o ensino de línguas, associadas aos pressupostos saussurianos apresentados no capítulo anterior, passo a seguir a tratar do objeto desta pesquisa, o ensino de língua inglesa.

4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CURSOS DE IDIOMAS: MÉTODO E POSSIBILIDADES DE ENSINO

O ensino de línguas estrangeiras, em especial o de língua inglesa, exerce um papel de grande importância na comunicação global. Seja por interesses pessoais, seja por motivos profissionais ou acadêmicos, saber um novo idioma se tornou um meio de acesso direto ao mundo dos negócios, do entretenimento e das relações interculturais.

Diante desse quadro, ao ensinar uma nova língua, os desafios são diversos, mas a satisfação de presenciar um aluno se comunicando com independência é muito grande. Para isso, é necessário que os professores estejam em constante aperfeiçoamento e que busquem trabalhar com materiais que auxiliem os estudantes no desenvolvimento das quatro habilidades essenciais (audição, fala, leitura e escrita). A fim de otimizar esse processo de ensino, optei por explorar uma coleção de livros didáticos²³ que utilizo na escola de idiomas em que leciono e investigar em que medida seria possível contribuir nesse processo de ensino no que diz respeito, especialmente, à aprendizagem da compreensão leitora.

4.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A busca por aprender uma língua estrangeira tem sido constante e tende a continuar crescendo devido à sua importância e, também, por toda influência que ela tem exercido, seja por meio da tecnologia, seja pelas mídias sociais. Assim como qualquer outro estudo, o aprendizado de um novo idioma requer muita dedicação e comprometimento, tanto do corpo docente quanto do discente. Por fazer parte de um grupo de professores em uma escola de idiomas, buscarei propor algumas possibilidades de ensino da língua inglesa a partir dos estudos saussurianos, assim como intento contribuir, por meio desta pesquisa, para que a aprendizagem se torne significativa.

²³A escolha do livro didático se deve ao fato de que, em cursos de idiomas, estes são utilizados para a realização de cada aula, tornando-se material de referência para o ensino de línguas estrangeiras. Além disso, eles apresentam conteúdos relevantes, tanto de conhecimento gramatical quanto de conhecimento de mundo e, dessa forma, contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais como, a leitura, a escrita e a compreensão. Vale lembrar que esses livros auxiliam bastante na elaboração das aulas, porém não são utilizados como único recurso, uma vez que, por serem, em geral, aulas dinâmicas, são necessários materiais variados para que o resultado final seja efetivo e satisfatório.

4.1.1 Aprendizagem de línguas estrangeiras

Para que a aprendizagem²⁴ de uma língua estrangeira ocorra de maneira efetiva e prazerosa, são necessários alguns cuidados fundamentais por parte do professor, tanto durante o processo de elaboração do plano de aula, quanto em sua execução. É preciso considerar o fato de que os alunos aprendem de formas diferentes e, por isso, é relevante que sejam desenvolvidas atividades que levem essas diferenças em consideração. Além disso, a realização de atividades interativas, em duplas ou em grupos, auxilia no entendimento do aluno acerca do funcionamento do sistema da língua, uma vez que possibilita que compreendam o sentido da língua, além de atribuírem a ela uma estrutura.

Pela minha experiência em sala de aula, as interações proporcionam diversos benefícios para o aprendizado de línguas, seja por meio do compartilhamento de experiências que o trabalho em grupo envolve, seja pelo fato de esse tipo de dinâmica promover a independência dos alunos, uma vez que eles precisam ser assertivos e assumir determinados riscos ao utilizarem a língua em estudo diante dos demais colegas, isto é: “Eles criam um sistema em desenvolvimento conhecido como *interlíngua*, que passa por vários estágios até, eventualmente, aproximar-se das regras da língua-alvo ou até se estabilizar, ou fossilizar [...]” (HEDGE, 2000, p. 11, tradução minha²⁵). Um exemplo disso é quando o estudante precisa se fazer entender, nesse caso, ele busca as mais variadas estratégias, seja por meio de sinais, mímicas, sons ou até mesmo falando mais lentamente, objetivando, assim, que os demais colegas o compreendam. Esse tipo de exercício é chamado, segundo Hedge (2000), de *negociação de significado*. Ela explica que a interação possibilita aos estudantes produzirem uma linguagem mais precisa e apropriada²⁶.

Outro fator de estímulo ao estudante, de acordo com Hedge (2000), é proporcionar um ambiente confortável e motivador em sala de aula, em que o erro seja visto como parte do processo, em que haja convites à indagação, ao compartilhar, ao aprender e ao superar, fazendo

²⁴ O termo *aprendizagem* é entendido, nesta pesquisa, segundo a concepção de Azevedo (2010, p. 203), para quem a ‘aprendizagem’ é concebida como o desenvolvimento de competências/habilidades essenciais (como as de *observar, comparar, classificar, analisar, sintetizar, interpretar, criticar, definir, explicar*) ao acesso e à compreensão das informações, à formação de conceitos, à construção de conhecimentos e à constituição do saber.

²⁵ No original: “They create a developing system known as *interlanguage*, which passes through a number of stages until it eventually approximates to the rules of the target language or until it stabilizes, or fossilizes, in way that deviate from these rules” (HEDGE, 2000, p. 11).

²⁶ No original: “When a group of students do this while talking together, it is called *negotiation of meaning* and its aim is to make output more comprehensible. There is a principle of underlying current ELT practice that interaction pushes learners to produce more accurate and appropriate language, which itself provides input for other students” (HEDGE, 2000, p. 13).

com que os alunos não se sintam pressionados durante a aula, compreendendo que, ao corrigir, o professor os está auxiliando e criando novas oportunidades de desenvolvimento, o que viabiliza um processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

Azevedo (2016, p. 76, grifos da autora) refere que a aprendizagem de uma língua requer o “[...] desenvolvimento de quatro habilidades complexas, porque compostas de várias outras habilidades: *compreender o que é enunciado oralmente, falar, ler e escrever*”.

Tomemos como exemplo a leitura. Goodman (1988, p. 12)²⁷ a define como um processo de linguagem receptiva, entendendo-a como um processo psicolinguístico, uma vez que ela inicia com a codificação feita por um escritor por meio de uma representação linguística superficial até encerrar com o processo de significação que o leitor faz. Segundo o autor, “existe, portanto, uma interação essencial entre linguagem²⁸ e pensamento durante a leitura. O escritor codifica o pensamento pela linguagem e o leitor decodifica a linguagem”. Ele considera que os leitores proficientes²⁹ sejam eficientes, pois são capazes de buscar de forma mais objetiva o caminho para encontrar o significado, seja por meio da utilização de estratégias que reduzem as incertezas, seja por meio de sua habilidade de se aprofundar conceitual e linguisticamente, e são eficazes ao conseguirem construir o significado por meio de processos como o de assimilação, por exemplo. Porém, ele afirma que a proficiência dos leitores é variável, principalmente, por depender da forma como cada um interpreta determinada leitura, de acordo com o que lê e em que situação.

Segundo Goodman (1988, p. 14-15), o nosso cérebro é responsável por processar as informações e decidir qual estará disponível e que estratégias serão necessárias para determinadas tarefas. Além disso, ele é capaz de maximizar informações, enquanto minimiza a energia usada para tal atividade. De acordo com o autor, há cinco processos de sequência intrínseca que o cérebro desempenha acerca da leitura. São eles:

1. Reconhecimento-iniciação. O cérebro deve reconhecer uma exibição gráfica no campo visual como linguagem escrita e iniciar a leitura. Normalmente, isso ocorreria em cada atividade de leitura, embora seja impossível interromper a leitura por outras atividades, examinando imagens, por exemplo, e depois ser reiniciada.
2. Previsão. O cérebro está sempre antecipando e prevendo, ao buscar ordem e significado nas entradas sensoriais.

²⁷ Apresento Goodman para discorrer sobre a leitura, mesmo sabendo que seus estudos estão fundamentados na Psicolinguística, o que diverge do aporte teórico desta pesquisa, tendo em vista a escassa produção sobre leitura pelo viés enunciativo e considerando a necessidade desse conceito para esta investigação.

²⁸ Aqui, o que Goodman entende por *linguagem* (considerando que na língua inglesa é utilizada a palavra *language* tanto para referir *língua* quanto *linguagem*), para este estudo, é entendido por *língua*, respeitando a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa.

²⁹ O autor não esclarece o que entende por “proficientes”.

3. Confirmação. Se o cérebro prevê, também deve procurar verificar suas previsões. Por isso, monitora para confirmar ou não, com a entrada subsequente, o que esperava.
4. Correção. O cérebro reprocessa quando encontra inconsistências ou suas previsões não são confirmadas.
5. Conclusão. O cérebro termina a leitura quando a tarefa de leitura não é produtiva; pouco significado está sendo construído, ou o significado já é conhecido, ou a história é desinteressante ou o leitor a considera inadequada para o propósito específico. De qualquer forma, a conclusão na leitura é geralmente uma opção aberta em qualquer momento (GOODMAN, 1988, p. 14, 15, tradução minha³⁰).

O autor explica que o processo de previsão precede o da confirmação, que acaba por preceder a correção. Além disso, ele enfatiza que uma mesma informação pode ser usada para confirmar uma previsão que havia sido feita ou então criar uma nova.

Por outro lado, Azevedo (2016, p. 75) entende a *leitura* como “o processo interativo do sujeito com o discurso escrito, com o propósito de constituir sentido do que está sendo lido”. Ela acredita que o leitor consiga apenas acessar o discurso escrito que foi produzido pelo autor. A concepção de *leitura* utilizada pela autora vem ao encontro da perspectiva enunciativa presente em alguns estudos linguísticos, bem como a esta pesquisa. Para Azevedo (2016, p. 75) “uma leitura proficiente é um dos requisitos (senão o primeiro) para o acesso à informação em todas as áreas do conhecimento e, portanto, em todos os componentes curriculares”. No que diz respeito à leitura como um ato enunciativo, consoante Teixeira (2005, p. 199): “Conceber a leitura como ato enunciativo é concebê-la como um ato do sujeito-leitor, mediante o qual ele estabelece uma relação com o texto para produzir sentido no momento da leitura”.

Segundo Azevedo (2016), ler possui três níveis: *decodificação*, *compreensão* e *interpretação*. A autora esclarece seu entendimento para cada uma dessas etapas:

(1) *decodificação*, a decifração do código escrito, o reconhecimento e a combinação de letras em palavras e enunciados; (2) *compreensão*, a constituição, de modo analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa; (3) *interpretação*, o estabelecimento de relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso (AZEVEDO 2016, p.75).

³⁰ No original:

1. Recognition-initiation. The brain must recognize a graphic display in the visual field as written language and initiate reading. Normally this would occur in each reading activity, though it's impossible for reading to be interrupted by other activities, examining pictures, for example, and then to be reinitiated.
2. Prediction. The brain is always anticipating and predicting as it seeks order and significance in sensory inputs.
3. Confirmation. If the brain predicts, it must also seek to verify its predictions. So it monitors to confirm or disconfirm with subsequent input what it expected.
4. Correction. The brain reprocesses when it finds inconsistencies or its predictions are disconfirmed.
5. Termination. The brain terminates the reading when the reading task is non-productive; little meaning is being constructed, or the meaning is already known, or the story is uninteresting or the reader finds it inappropriate for the particular purpose. At any rate, termination in reading is usually an open option at any point.”

Ela subdivide, ainda, o nível de compreensão leitora em *analítica* e *sintética*. Segundo Azevedo (2016, p. 75), a *analítica* é aquela: “Em que o leitor ‘decompõe’ a totalidade semântica que é o discurso ³¹em partes (enunciados, palavras) com o intuito de examinar cada uma e as relações de umas com as outras, a fim de compreender o todo”, enquanto a *sintética* é aquela: “Na qual o leitor “recompõe” a unidade do discurso pela reconstituição das inter-relações semânticas previamente compreendidas por análise.”. E é essa noção de compreensão leitora que este estudo assume.

A leitura em língua estrangeira, de maneira geral, tem sido considerada um processo interativo, sendo possível ser vista por meio de dois vieses:

- 1) O primeiro refere-se à relação que acontece dinamicamente enquanto o leitor cria sentidos para o texto. Durante esse processo, ocorre o que Goodman (1967) nomeia de “jogo de adivinhação psicolinguística”, ou seja, é criado um diálogo entre o texto e o leitor por meio da combinação de informações prévias a respeito da leitura e do conhecimento que o indivíduo possui. Alguns tipos de conhecimento são necessários para um texto poder fazer sentido, tais como:

- Conhecimento sintático: por exemplo, ‘balim’ segue o artigo indefinido ‘a’ e, portanto, é provável que seja um substantivo. Da mesma forma, ‘taddle’ segue o modal ‘can’ e é provável que seja um verbo principal.
- Conhecimento morfológico: por exemplo, parece haver uma relação entre “barl” e ‘barlim’. O último é derivado da afixação do morfema ‘-im’ no final. Então, possivelmente, pode ser (‘fazenda’ – ‘agricultor’), (‘moinho’ – ‘moleiro’) ou (‘padeiro’ – ‘padaria’), ou algum item relacionado de forma semelhante.
- Conhecimento geral de mundo: por exemplo, um conhecimento da estrutura de mesas e do que pode ser nela trancado, pode sugerir ideia de ‘caixa’ ou ‘gaveta’ na qual podem ser guardados tesouros.
- Conhecimento sociocultural: por exemplo, um conhecimento da arquitetura das igrejas pode sugerir ‘torre’ ou ‘campanário’.
- Conhecimento do assunto: por exemplo, um conhecimento da vida rural pode sugerir as possibilidades de trabalho do pai.

Conhecimento de gênero: por exemplo, a informação dada de que um texto é um romance de fantasia científica pode ajudar um leitor a perceber que o cenário é o futuro e entender o anacronismo aparente do relógio (HEDGE, 2000, p. 189, tradução minha³²).

³¹ Discurso e texto estão sendo utilizados como sinônimos.

³² No original:

- *Syntactic knowledge*: e.g. ‘balim’ follows the indefinite article ‘a’ and is therefore likely to be a noun. Similarly, ‘taddle’ follows the modal ‘can’ and is likely to be a main verb.

- 2) O segundo, refere-se ao processo de interação que ocorre entre os mais variados tipos de conhecimento que se fazem presentes durante a leitura de um texto. Entre eles estão o conhecimento sintático e o morfológico, responsáveis por auxiliar o leitor na decodificação da linguagem. Além deles, o conhecimento esquemático, ou seja, a combinação do conhecimento geral do mundo, com o conhecimento sociocultural, de tópico e de gênero, possibilita que a linguagem do texto seja trabalhada, a fim de que se possa interpretar o seu significado (HEDGE, 2000).

De acordo com Hedge (2000, p. 189), durante o desenvolvimento da leitura, dois processos³³ se fazem presentes: *top-down processing* e *bottom-up processing*. O primeiro envolve a utilização de conhecimento prévio, a fim de trabalhar o significado de um texto. Já o segundo, aborda os recursos de linguagem, tanto a decodificação de letras, quanto palavras etc. Esses procedimentos costumam atuar em conjunto como, por exemplo, quando o leitor precisa lidar com o significado das palavras. Algumas palavras ou frases presentes nos textos farão com que o conhecimento prévio seja ativado.

Vale ressaltar ainda que, no processo *top-down*, a experiência e os conhecimentos prévios do leitor são de grande importância, pois além dos esquemas linguísticos e do nível de proficiência, o que o leitor conhece acerca do conteúdo de determinado texto, bem como sua estrutura retórica, auxiliam-no no processo de significação.

Conforme propõe Hedge (2000), para conseguir compreender um texto, o leitor é capaz de fazer uso de diferentes estratégias, sendo uma delas a utilização de sinais de discurso, como, por exemplo, nexos que indicam contraste: ‘enquanto’, ‘ao invés de’, ‘embora’; tais como conjunções aditivas: ‘além disso’, ‘bem como’, ‘mas ainda’; além de outras tantas palavras utilizadas para organizar o discurso.

-
- *Morphological knowledge*: e.g. there seems to be a relationship between ‘barl’ and ‘barlim’. The latter is derived by affixing the morpheme ‘-im’ at the end. So possibly it could be ‘farm’- ‘farmer’, ‘mill’- ‘miller’, or ‘baker’-‘bakery’, or some similarly related item.
 - *General world knowledge*: e.g. a knowledge of the structure of desks and of what can be locked that would be suitable for keeping treasures in might suggest ‘box’, or ‘drawer’.
 - *Sociocultural knowledge*: e.g. a knowledge of the architecture of churches might suggest ‘tower’ or ‘steeple’.
 - *Topic knowledge*: e.g. a knowledge of rural life might suggest the possibilities for the father’s employment. *Genre knowledge*: e.g. the information given that the text is from a science fantasy novel might help a reader to realize that the setting is the future and to deal with the seeming anachronism of the watch.

³³ No original: “[...] the term *top-down processing* has been used to describe the application of the prior knowledge to working on the meaning of a text. The term *bottom-up processing* has been used to describe the decoding of the letters, words, and other language features in the text. These terms might be useful in reflecting different processes in reading, but we need to keep in mind that the processes are in constant interplay” (HEDGE, 2000, p. 189-190).

Dessa forma, o vocabulário mostra-se um elemento cuja aprendizagem é essencial para o aluno, uma vez que, em línguas estrangeiras, eles enfrentarão maiores dificuldades ao se depararem com textos. O grau de dificuldade, segundo Hedge (2000), vai variar dependendo da demanda do texto, do conhecimento prévio que cada estudante possui, incluindo o lexical, assim como o grau de reconhecimento das palavras de maneira automática, sem contar que sua primeira língua acaba interferindo também nesse processo. Por isso, é importante que o professor crie meios que auxiliem os alunos, seja na construção de um vocabulário consistente e até preparatório para tais leituras, seja encorajando-os no desenvolvimento de estratégias que os auxiliem a criar hipóteses acerca do significado e do sentido das palavras, tanto a partir de dicas contextuais quanto de conhecimentos que estejam por trás dos textos em questão.

De acordo com Hedge (2000, p. 193), “os alunos são capazes de supor entre sessenta e oitenta por cento das palavras novas em um texto, considerando que as palavras não sejam demasiadamente densas³⁴”. A partir disso, é possível perceber a importância do trabalho que antecede a prática da leitura, pois é por meio dessas etapas e desses procedimentos que o aluno conseguirá realizar uma leitura satisfatória e com um bom nível de compreensão. A fim de contribuir com a proposta, uma sequência sugerida por Nation e Coady (1988, p. 104-5, tradução minha³⁵) busca auxiliar os estudantes a constituir uma compreensão razoável durante o processo de leitura:

- 1) Encontrar a parte do discurso da palavra desconhecida.
- 2) Olhar para o contexto imediato da palavra desconhecida e simplificá-lo, se necessário.
- 3) Olhar para o contexto mais amplo da palavra desconhecida. Isso significa observar a relação entre a cláusula que contém a palavra desconhecida e as cláusulas e sentenças adjacentes.
- 4) Adivinhar o significado da palavra desconhecida.
- 5) Verificar se o palpite está correto.

Apesar de muitos estudantes darem mais importância à comunicação oral, acreditando que ela será a forma de se comunicar de que mais necessitarão, de acordo com Eskey (1970), a capacidade de ler a língua escrita tornou-se tão importante quanto a habilidade oral.

³⁴ No original: “Students are capable of guessing 60-80 per cent of unknown words in a text if the density of new words is not too high.”

³⁵ No original:

- 1) Finding the part of speech of the unknown word.
- 2) Looking at the immediate context of the unknown word and simplifying this context if necessary.
- 3) Looking at the wider context of the unknown word. This means looking at the relationship between the clause containing the unknown word and surrounding clauses and sentences.
- 4) Guessing the meaning of the unknown word.
- 5) Checking that the guess is correct (NATION; COADY, 1988, p. 104-5).

4.1.2 Método de pesquisa

Antes de entrar propriamente dito no método, cabe fazer uma consideração a respeito do que propõe Saussure, pois seus estudos apresentam algumas consequências metodológicas.

Segundo Normand (2009), o fato de Saussure afirmar ser necessário partir do sistema fará com que se deixe de isolar as unidades, uma vez que elas só existem, linguisticamente, por meio de relações. É com base nessa afirmação que procederei à proposição de possibilidades de ensino de língua inglesa.

Este estudo inscreve-se como uma pesquisa de natureza teórica, pois, consoante Gil (2010, p. 29), “[...] praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica”. Nessa mesma direção, Marconi e Lakatos (2010, p. 166) referem que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagens, chegando a conclusões inovadoras”. Para Koche (2011), esse tipo de pesquisa se desenvolve na tentativa de se explicar um problema, por meio do conhecimento que está acessível em outras teorias já publicadas. Essas serão analisadas e, conforme sua contribuição, serão utilizadas como formas de compreender ou explicar o problema que se está investigando. Segundo Koche (2011, p. 23), o objetivo desse tipo de pesquisa é “o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa”. Em sua obra, ele apresenta algumas das diferentes finalidades da pesquisa bibliográfica:

a) para ampliar o grau de conhecimentos em uma determinada área, capacitando o investigador a compreender ou delimitar melhor um problema de pesquisa; b) para dominar o conhecimento disponível e utilizá-lo como base ou fundamentação na construção de um modelo teórico de um problema, isto é, como instrumento auxiliar para a construção e fundamentação das hipóteses; c) para descrever ou sistematizar o estado da arte, daquele momento, pertinente a um determinado tema ou problema (KOCHE, 2011, p. 23).

Dessa forma, a escolha desse tipo de pesquisa se justifica, visto que se está investigando como os pressupostos saussurianos poderiam complementar os conteúdos ensinados, por meio de livros didáticos, nas aulas de inglês em escolas de idiomas.

Buscando responder à questão-problema deste estudo, bem como a seu objetivo geral, elegi a coleção *English File Pre-Intermediate* (2013), da Oxford University Press, para demonstrar como a noção de *valor* de Saussure, pode contribuir para a compreensão de algumas

palavras e/ou expressões que aparecem em textos de língua inglesa e que, algumas vezes, acabam sendo mal compreendidas pelos estudantes brasileiros, isto é, acabam comprometendo o processo de compreensão leitora.

Para isso, foram selecionadas duas atividades que requeriam compreensão de palavras e/ou expressões utilizadas na língua inglesa, uma presente no livro do aluno (*student's book*) e outra no livro de atividades (*workbook*) da referida coleção, que contemplem o nível B1³⁶, para então propor uma forma complementar de ler e compreender essas expressões, por meio do conceito de *valor*, proposto por Saussure, favorecendo a constituição do sentido do discurso. Digo complementar, pois não se quer nesta investigação desconsiderar as propostas de estudo feitas pelo livro, mas oferecer mais uma forma de auxiliar o estudante de língua estrangeira a compreender o que é lido, colaborando dessa forma com seu processo de aprendizagem.

Busquei, nos livros, atividades de leitura em que houvesse palavras ou expressões cuja compreensão, em geral, torna-se mais difícil para os estudantes brasileiros, pois, ao se depararem com termos novos em um discurso, tendem a buscar o significado da palavra ou expressão, em dicionários, sejam eles em meio físico ou *online*, bem como em tradutores *online*. Ao fazerem a busca, muitas vezes, fazem-na procurando, separadamente, as palavras que compõem uma expressão o que leva à provável incompreensão desta. Além disso, no dicionário, costumam escolher como possível tradução a primeira entrada que aparece, sem perceber que, em alguns casos, a significação não é a adequada e que há outras acepções indicadas no dicionário. Isso se deve também ao fato de haver tradutores *online* que não apresentam os termos inseridos em situações de uso, para que assim os estudantes possam analisar e escolher a que melhor se adequa a sua necessidade. Nesse momento, seria relevante que, ao tentarem constituir o sentido de uma palavra ou expressão no enunciado que está sendo lido, levassem em consideração as demais palavras que estão em relação no próprio enunciado, visto que não se pode atribuir valor a termos isolados, pois uma mesma palavra, em diferentes situações de uso, poderá ter seu sentido modificado.

A escolha dessa coleção deve-se ao fato de a editora ser reconhecida pelos cursos de idiomas no Brasil pela qualidade de seus materiais didáticos e por contemplar o nível B1, proposto pela Quadro Europeu Comum de Referência. Além disso, tive a experiência de ser

³⁶ A escolha desse nível se deve ao fato de indicar, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (2001, p. 24, tradução minha), um nível intermediário, segundo qual o usuário: “É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto”.

tanto aluna quanto agora professora utilizando essa mesma coleção, o que me confere um olhar tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Para fins de análise e proposições complementares, via pressupostos saussurianos, serão apresentados os textos selecionados e, em seguida, reproduzidas as questões relativas a eles. É o que veremos a seguir.

4.1.3 *Corpus* de análise e apresentação de possibilidades de ensino

Início a análise do *corpus* pelo texto presente na unidade 1B “Who knows you better – your mother or your best friend”, localizado na página seis, do livro do aluno, que apresenta quatro propostas de atividades, sendo elas de compreensão oral e escrita.

Quadro 5 – Texto da unidade 1B³⁷

Who knows you better – your mother or your best friend?	
1	In our weekly experiment, single people who are looking for a partner ask their mother
2	and their best friend to help.
3	This week’s single person is Charlotte Ramirez, a 25-year-old web designer. Her
4	father is Spanish and her mother is English. She lives in Brighton and she doesn’t
5	have a partner at the moment. Her mother, Alice, chooses a man she thinks is perfect
6	for her daughter and her best friend, Katie, chooses another. Then Charlotte goes on
7	a date with each man. Which one does she prefer?
8	‘I love going to the cinema, but I often feel like staying at home with a good book,’
9	says Charlotte. ‘I’m quite friendly and sociable and I get on well with most people. I
10	think I have a good sense of humour .’
11	‘What kind of men do I like? Well, I like interesting men who can make me laugh.
12	Physically, I prefer men with a really nice smile who are taller than me. And I don’t
13	usually like men with beards! I like men who are into literature and art, and classical
13	music.’

³⁷ Tradução (Anexo B).

14	‘I’m not sure who is going to choose better for me. Both my mum and my best friend know me very well. Perhaps Katie could find me a guy who is physically more compatible , but my mother has known me for longer!’
15	
16	
17	

Fonte: English File Pre-Intermediate Student’s book, Oxford University Press 2013. (Unit 1B - p. 6, grifos do autor).

Quadro 6 – Questão 2a³⁸

“Who knows you better, your mother (or father) or your best friend? Why?”

Fonte: English File Pre-Intermediate Student’s book, Oxford University Press 2013. (Unit 1B - p. 6).

A questão (2a) visa a contextualizar o assunto que será tratado. Nesse momento, conforme orientação dada pelo livro do professor³⁹, a proposta é a de que os alunos interajam entre si e com o professor, a fim de responder à questão.

Em seguida, a atividade (2b) solicita aos alunos que leiam a introdução e o primeiro parágrafo do texto, a fim de responder algumas perguntas, são elas:

Quadro 7 – Questões 2b⁴⁰

2 READING

b) Read the introduction and the first paragraph of the article.

- 1) What is the idea of the experiment?
- 2) Who is Charlotte?
- 3) Who are Alice and Katie?
- 4) What do Alice and Katie have to do? Then what happens?

³⁸ Tradução: “Quem conhece você melhor, a sua mãe (ou pai) ou seu/sua melhor amigo (a)? Por quê?”.

³⁹ No original: “Do this as an open-class question and elicit student’s opinions. Tell them what you think too.” (English File Pre-Intermediate Teacher’s book, Oxford University Press 2013, Unit 1B, p. 17).

⁴⁰ Tradução:

2 LEITURA

b) Leia a introdução e o primeiro parágrafo do artigo.

- 1) Qual é a ideia do experimento?
- 2) Quem é Charlotte?
- 3) Quem são Alice e Katie?
- 4) O que Alice e Katie têm que fazer? Então, o que acontece?

Fonte: English File Pre-Intermediate Student's book, Oxford University Press 2013. (Unit 1B - p. 6).

O livro do professor⁴¹ sugere que os alunos realizem a leitura da introdução e do primeiro parágrafo e, a partir disso, respondam às perguntas, de forma oral ou escrita⁴², através da localização dessas informações no texto. Trata-se de um exercício de *scanning*⁴³, isto é, o aprendiz não necessita fazer uma atividade de compreensão, basta apenas localizar a resposta no texto.

Quadro 8 – Questão 2c⁴⁴

c) Now read what Charlotte says. With a partner guess the meaning of the **highlighted** words and phrases.

Fonte: English File Pre-Intermediate Student's book, Oxford University Press 2013. (Unit 1B - p. 6, grifo do autor).

Já na questão (2c), os alunos devem ler a parte seguinte do texto e reconhecer o significado das palavras e expressões em destaque. Por fim, na (2d), os alunos devem recordar algumas informações sobre o texto e, posteriormente, responder às questões propostas:

Quadro 9 – Questão 2d⁴⁵

d) Cover the text. Can you remember?

- 1) What does Charlotte like doing?
- 2) What's she like?
- 3) What kind of men does/doesn't she like?

⁴¹ No original: "Give Sts a minute to read the introduction and first paragraph and answer the questions 1-4 in pairs." (English File Pre-Intermediate Teacher's book, Oxford University Press 2013, Unit 1B, p. 17)

⁴² Essa instrução não consta no livro do professor, porém, no planejamento, ela pode ser feita de ambas as formas.

⁴³ Consiste em uma técnica de leitura rápida que tem como objetivo encontrar detalhes específicos em determinada passagem. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/skillswise/factsheet/en05skim-11-f-what-is-scanning>. Acesso em 04 jun. 2019.

⁴⁴ Tradução:

c) Agora leia o que Charlotte diz. Com um parceiro adivinhe o significado das palavras e frases destacadas.

⁴⁵ Tradução:

c) Agora leia o que Charlotte diz. Com um parceiro adivinhe o significado das palavras e frases destacadas.

4) Who does she think is going to choose better? Why?

Fonte: English File Pre-Intermediate Student's book, Oxford University Press 2013. (Unit 1B - p. 6).

É inquestionável a necessidade de questões como as propostas pelo livro, mas considero ser possível avançar para uma leitura mais compreensiva, que possibilite ao estudante fazer as inter-relações necessárias entre as palavras presentes no sintagma, visando a constituição do sentido. Sendo assim, apresento a seguir uma possibilidade de como o conceito de *valor*, de Saussure, poderia auxiliar na compreensão das palavras e expressões destacadas no texto. Para isso, retomo os parágrafos em que essa análise é solicitada aos aprendizes.

Abaixo, trago fragmentos do texto “Who knows you better – your mother or your best friend?”, a fim de ilustrar como os pressupostos saussurianos poderiam colaborar nesse processo.

Quadro 10 - Linhas 7 e 8

‘I love going to the cinema, but I often **feel like** staying at home with a good book,’ says Charlotte. ‘I’m quite friendly and **sociable** and I **get on well** with most people. I think I have a good **sense of humour**.’

Fonte: English File Pre-Intermediate Student's book, Oxford University Press 2013. (Unit 1B - p. 6, grifos do autor).

Tomemos inicialmente a expressão “*feel like*”, composta pelos signos “*feel*” e “*like*”. Se analisarmos cada um deles, separadamente, em um dicionário de língua estrangeira⁴⁶, teremos as seguintes definições:

Quadro 11 – Definições encontradas para *feel and like* no *Cambridge Dictionary* (Online)

<i>Feel</i>	
Português	Inglês
Sentir-se	<i>To experience happiness, sadness, fear etc.</i>

⁴⁶ Para fins de ilustração, elegi o dicionário *Cambridge Dictionary* (Online), devido a qualidade de seu material e, também, por ser de uma universidade que possui grande reconhecimento e credibilidade nas escolas de idiomas.

Sentir, experimentar	<i>To a touch, a pain, or something else that is physical</i>
Achar, sentir	<i>To have an opinion about something</i>
Like	
Português	Inglês
Como	<i>Similar to someone or something</i>
Como é alguém/algo	<i>Something you say when you want someone to describe someone or something</i>
Como	<i>For example</i>
Próprio de, do feitio de	<i>Typical or characteristic of</i>
Gostar de, curtir	<i>To enjoy something or think that someone or something is nice</i>

Fonte: elaboração da autora.

Porém, ao serem utilizados de forma conjunta, esses termos poderão ter outro sentido, uma vez que estarão relacionados entre si e com outros signos, em um mesmo sistema. Conforme o dicionário, “*feel like*” possui as seguintes definições:

Quadro 12 – Definições encontradas para *feel like* no *Cambridge Dictionary* (Online)

<i>Feel like</i>	
Português	Inglês
Parecer algo	<i>To seem to be similar to a type of person, thing, or situation</i>
Parecer que.../sentir-se como se...	<i>To have a feeling or idea about something that you have experienced, even though it might not be true</i>
Achar, sentir	<i>To have an opinion about something</i>
Estar com vontade de comer/beber algo	<i>To want something</i>
Sentir vontade de fazer algo, estar a fim de fazer algo	<i>To want to do something</i>

Fonte: elaboração da autora.

Imaginemos como ficaria a tradução de *feel* e *like*, feita separadamente no interior do sintagma presente no discurso em questão.

(D1)⁴⁷ *'I love going to the cinema, but I often feel like staying at home with a good book,' says Charlotte*

Tradução: “Eu amo ‘indo’ ao cinema, mas eu, frequentemente, ‘gosto’ ‘sinto’ ficando em casa com um bom livro”, diz Charlotte”.

Vejamos agora, como fica a tradução do mesmo sintagma, considerando as inter-relações entre os termos da expressão destacada e entre os demais termos presentes, tendo em vista os conceitos saussurianos de *valor* e *sistema* e a noção de *relação*.

Tradução: “Eu amo ir ao cinema, mas eu, frequentemente, sinto vontade de ficar em casa com um bom livro”, diz Charlotte”.

Ao compararmos as duas traduções, é possível observar como o sentido é constituído. Quando a tradução é feita palavra por palavra, o discurso torna-se de difícil compreensão; mas quando a tradução é feita considerando todos os demais termos presentes no sintagma, isto é, quando não só os termos *feel* e *like* são postos em relação, mas eles são inter-relacionados com os demais termos do discurso é que o aprendiz pode de fato compreender o sentido do que está sendo lido, passando assim, pela etapa de interpretação chamada compreensão leitora analítica, conforme Azevedo (2016, p. 54).

Nesse caso, os conceitos de *valor*, *sistema* e a *noção de relação*, já explanados no Capítulo II, garantem uma forma mais eficaz de ler.

Uma outra explicação se faz necessária em virtude da relação entre os termos nesse sintagma e que deve ser considerada no momento da tradução do inglês para o português. Ao iniciarmos a análise, deparamo-nos com o verbo “amar” (*love*), precedido do verbo “ir” no gerúndio (*going*). Essa estrutura deve ser respeitada devido ao fato de que, na língua inglesa, após utilizarmos verbos como *like*, *love*, *mind*, *enjoy*, *hate* etc., o verbo seguinte deve estar no gerúndio, cuja forma de base é (*verb + ing*). Isso ocorre também após preposições (*I am good at learning new languages*), ou então quando o verbo se torna o sujeito ou objeto de uma frase (*Reading is very important for you*). O mesmo ocorre na sequência do enunciado “*feel like staying*”, na qual *staying* é usado no gerúndio, em decorrência de ser precedido pelo verbo *like*.

⁴⁷ Os discursos analisados serão indicados pela letra D e pelo número correspondente, por exemplo (D1), o mesmo será feito para referir os enunciados.

Porém, ao serem traduzidos para a língua portuguesa, esses verbos não permanecem com o sentido de gerúndio, sendo assim traduzidos como se estivessem em sua forma infinitiva. Para que isso seja compreendido pelo leitor aprendiz da língua inglesa, é necessário, como se vê, que os termos sejam inter-relacionados como propõe Saussure, pois do contrário, a compreensão leitora ficará comprometida. Logo, a constituição do sentido dependerá também do conhecimento da estrutura gramatical da língua. Vejamos as comparações:

(E1) “*I love going to the cinema*”

Eu amo *ir* ao cinema.

Eu amo *indo* ao cinema.

(E2) “*I often feel like staying at home*”

Eu, frequentemente, sinto vontade de *ficar* em casa.

Eu, frequentemente, sinto vontade de *ficando* em casa.

Portanto, é possível perceber que a compreensão leitora ficará comprometida se os termos forem traduzidos separadamente, pois, ao serem analisados fora do sistema do qual fazem parte (por exemplo, buscando apenas o significado em um dicionário), isto é, fora das inter-relações a que estão submetidos no sintagma, eles terão seu sentido alterado.

O mesmo ocorre na expressão “*get on well*”, presente no mesmo trecho, pois, ao separar cada um de seus termos, deparar-nos-emos com diferentes valores. Para começar, observemos as definições trazidas pelo dicionário online⁴⁸:

Quadro 13 – Definições para *get, on and well* encontradas no *Cambridge Dictionary* (Online)

<i>Get:</i>	
Português	Inglês
Receber, ganhar	<i>To receive something</i>
Obter, comprar	<i>To obtain or buy something</i>
Pegar um ônibus, trem, táxi etc.	<i>To travel somewhere in a bus, train, or other vehicle</i>
Chegar	<i>To arrive somewhere</i>

⁴⁸ Cambridge Dictionary

Trazer	<i>To go somewhere and bring back someone or something</i>
Ficar rico, doente, úmido etc.	<i>To become rich, sick, wet etc.</i>
Ir	<i>To move to a different place or into a different position</i>
Adoecer	<i>To become sick</i>
Ser pego, picado etc. por algo	<i>If you get caught, bitten etc., someone or something catches you, bites you etc.</i>
Mandar fazer algo	<i>To arrange for someone to do something for you</i>
Atender	<i>To deal with or answer a ringing phone, a knock on the door etc.</i>
Conseguir com que alguém/algo faça algo	<i>To make something happen, or make someone or something do something</i>
Ter a chance de fazer algo, chegar a fazer algo	<i>To have the chance to do something</i>
Entender	<i>To understand something</i>
<i>On</i>	
Sobre, em	<i>On a surface of something</i>
Em	<i>Used to show the date or day when something happens</i>
No/na	<i>To travel somewhere: in a bus, train, or other vehicle</i>
A	<i>Used to refer to a place when giving directions</i>
Em	<i>In a particular place</i>
Em	<i>Being broadcast or presented</i>
Em	<i>Used to show what money or time is used for</i>
De, em	<i>Used to show some methods of travelling</i>
Sobre	<i>About</i>
Em	<i>Next to or along the side of</i>
Por, em, a	<i>Using something</i>
Ligado	<i>Working or being used</i>

Vestido	<i>If you have something on, you are wearing it</i>
A bordo	<i>Into a bus, train, plane etc.</i>
Para fazer, programado, em cartaz	<i>Happening or planned</i>
Na TV, no rádio	<i>Being broadcast or presented</i>
Continuamente	<i>Used to show that an action or event continues</i>
De tempos em tempos	<i>If something happens on and off during a period of time, it happens sometimes</i>
<i>Well</i>	
Bem	<i>Healthy</i>
Bem	<i>In a good way</i>
Bem	<i>In a complete way or as much as possible</i>
Muito bem!; parabéns!	<i>Used to tell someone how pleased you are about their success</i>
Também	<i>Also</i>
Assim como algo	<i>In addition to something</i>
Paciência	<i>Used to say that a situation cannot be changed even though it might be disappointing</i>
Está tudo bem	<i>Everything is in a good or acceptable state</i>
Vale mais	<i>Used to say that it is better to do something, even though it is not a lot better</i>
Ainda bem	<i>To be a good thing to do, or to be a lucky thing to happen or be done</i>
Bem, bom	<i>Something you say before you start speaking</i>
Poço	<i>A deep hole in the ground from which you can get water, oil, or gas</i>

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber que os três termos possuem diversas definições, cada qual determinada pela sua relação com os demais signos em sistemas diferentes. Dessa forma, para que se constitua o sentido do discurso em questão, é preciso analisá-las de forma conjunta. Sendo assim, *get on well* somente será entendido como a ação de “dar-se bem” (com alguém),

pela relação de diferença que existe entre esses termos, o que ocorre exatamente pela presença de outros signos no mesmo sistema.

Analisemos, agora, outro termo que costuma gerar bastante dúvida entre os alunos, o verbo *look*, que apresenta as seguintes definições, segundo o dicionário online.

Quadro 14 – Definições encontradas para *look* no *Cambridge Dictionary* (Online)

<i>Look</i>	
Português	Inglês
Olhar	<i>To turn your eyes in the direction of something or someone so that you can see it or them</i>
Parecer bom, estranho etc.	<i>Used to describe the appearance of a person or thing</i>
Parecer-se com alguém/algo, parecer algo	<i>Look like someone/something - used to say that the appearance of a person or thing is similar to the appearance of another person or thing</i>
Parece	<i>Look like; look as if - used to say that something will probably happen</i>
Parecer como se	<i>Look as if/as though - used to describe the appearance of a person or thing</i>
Olha!	<i>Something you say when you are annoyed and you want people to listen to you</i>
Estar voltado para	<i>To face a particular direction</i>

Fonte: elaboração da autora.

É possível perceber que as definições para o verbo *look* são variadas, porém, em sua maioria, elas mantêm a ideia de olhar ou parecer. Por outro lado, se observarmos o trecho abaixo, perceberemos que juntamente com *look* há a presença de uma preposição (*for*) e, quando utilizada com verbos, resultará em um novo sentido. Busquemos, primeiramente, a definição trazida pelo mesmo dicionário online.

Quadro 15 – Definições encontradas para *look for* no *Cambridge Dictionary* (Online)

<i>Look for</i>	
Português	Inglês
Procurar	<i>To try to find someone or something</i>

Fonte: elaboração da autora.

Portanto, através da definição encontrada, seria possível realizar uma boa compreensão do enunciado abaixo, visto que, se buscássemos pelos termos, separadamente, teríamos outros sentidos possíveis, como foi possível perceber pela busca do verbo *look*.

Quadro 16 - Linhas 1 e 2⁴⁹

In our weekly experiment, single people who are **looking** for a partner ask their mother and their best friend to help.

Fonte: elaboração da autora.

Comparemos:

Caso façamos a tradução, considerando o verbo e a preposição de forma isolada, teríamos o seguinte sentido:

(D2) *Em nosso experimento semanal, pessoas solteiras que estão olhando para um parceiro pedem ajuda à sua mãe e a seu melhor amigo.*

Por outro lado, ao considerarmos a forma *look + for* (*phrasal verb = verb + preposition*) presente no enunciado acima, teremos a seguinte tradução:

(D2') *Em nosso experimento semanal, pessoas solteiras que estão procurando por um parceiro pedem ajuda à sua mãe e a seu melhor amigo.*

⁴⁹ Tradução: Em nosso experimento semanal, pessoas solteiras que estão procurando por um parceiro pedem ajuda à sua mãe e a seu melhor amigo.

Ao fazermos essa comparação, percebemos a importância de entender o valor dos termos em cada um dos diferentes sistemas, para que a compreensão leitora não fique prejudicada. Como se pode ver, os demais termos do sintagma é que permitem um sentido e não outro. Não há por que *peessoas solteiras que estão “olhando” para um parceiro* (*um parceiro* pode inclusive dar a ideia de que há mais de um), em geral, pedirem ajuda à sua mãe e a seu melhor amigo. Já *peessoas solteiras que estão “procurando” por um parceiro* poderão pedir ajuda (opinião) à sua mãe e a seu melhor amigo. Fica demonstrado que é necessário que todos os termos presentes no sintagma sejam postos em relação para que se possa compreender o que está sendo dito, não bastando apenas o significado delas isoladamente.

É importante salientar que, baseada em minha experiência como aluna, e agora como professora, no caso de expressões, em geral, o aluno busca identificar seu significado, isolando as palavras como, por exemplo, no caso da expressão *are into*, para depois uni-las, a fim de estabelecer seu sentido, o que leva à não compreensão da expressão. Dessa forma, ele deveria lembrar de que *are* é uma das conjugações do *verb to be* e que *into* é uma *preposition*, mas que juntas têm o sentido de alguém ‘ser’ ou ‘estar’ interessado em algo. Em vista disso, e objetivando a compreensão dessa e de outras expressões, seria mais eficaz se fosse ensinado aos aprendizes analisar expressões por meio da relação que as palavras estabelecem entre si dentro do enunciado.

Em outro texto, localizado na página vinte e cinco do livro de atividades, há três exercícios propostos: o primeiro solicita a leitura do texto e, a partir dela, que os alunos escolham o melhor título para o texto; o segundo propõe uma segunda leitura do texto e apresenta um exercício de reconhecer as sentenças verdadeiras ou falsas; o último pede para que os alunos verifiquem o entendimento das palavras em destaque e, para isso, indica o uso de um dicionário para a localização do significado e da pronúncia de cada uma delas.

Vejamos o texto a seguir.

Quadro 17 - Texto da unidade 4A (Anexo C)

1	Men and women all over the world have arguments about doing the housework, and
2	
3	

it’s usually the women who lose. However, a recent study by researchers at Oxford University shows that the situation is slowly improving.

4	The researchers asked men and women aged between 20 and 59 to keep a diary of
5	how much time they spent on housework each day. Then the researchers collected
6	the diaries and analysed them.
7	These showed that women in the UK today spend about four hours and 40 minutes
8	each day doing housework. Men, on the other hand, spend two hours and 28 minutes
9	doing the same things. Although women still spend more time doing domestic jobs,
10	the figures show that the situation has improved. In the 1960s, women spent six
11	hours a day on housework and men only 90 minutes.
12	Researchers say that women are still doing most of the housework because people
13	still divide domestic jobs into two areas. They see cooking, cleaning, and looking
14	after children as ‘women’s work’, and general repairs, car maintenance , and work
15	outside the home as ‘men’s work’.
16	So, in general, the results of the study bring good news for women. The difference
17	between the amount of time men and women spend on housework is getting smaller
18	every year. This means that the time will come when both sexes share domestic
19	chores equally. However, women will have to be extremely patient , because the
20	change won’t be complete for another four decades!

Fonte: English File Pre-Intermediate Workbook, Oxford University Press 2013. (Unit 4A - p. 25, grifos do autor).

Quadro 18 - Questões acerca do texto⁵⁰

a) Read the text. Which is the best title?

- 1) **Having a cleaner house.**
- 2) **Equality in the home.**

⁵⁰ Tradução:

a) Leia o texto. Qual é o melhor título?

1) Ter uma casa mais limpa.

2) Igualdade no lar.

3) Melhorando seu relacionamento.

3) Improving your relationship.

Fonte: English File Pre-Intermediate Workbook, Oxford University Press 2013. (Unit 4A - p. 25, grifos do autor).

Quadro 19 - Questões acerca do texto⁵¹

b) Read the text. Mark the sentences T (true) or F (false).

- | | |
|---|-----|
| 1) Men and women don't always agree about housework. | ___ |
| 2) Adults and teenagers took part in the study. | ___ |
| 3) The participants had to write down the time they spent on housework. | ___ |
| 4) The time people spend doing housework has changed since the 1960s. | ___ |
| 5) Today, women do more housework than they did in the 1960s. | ___ |
| 6) In general, people think it's normal for women to look after the family car. | ___ |
| 7) Forty years from now, men and women will share the housework. | ___ |

Fonte: English File Pre-Intermediate Workbook, Oxford University Press 2013. (Unit 4A - p. 25).

Quadro 20 - Questões acerca do texto⁵²

c) Look at the highlighted words. What do you think they mean? Use your dictionary to look up their meaning and pronunciation.

Fonte: English File Pre-Intermediate Workbook, Oxford University Press 2013. (Unit 4A - p. 25).

⁵¹ Tradução:

b) Leia o texto. Marque as sentenças V (verdadeiro) ou F (falso).

- 1) Homens e mulheres nem sempre concordam com o trabalho doméstico.
- 2) Adultos e adolescentes participaram do estudo.
- 3) Os participantes tiveram que anotar o tempo que gastaram no trabalho doméstico.
- 4) O tempo que as pessoas gastam fazendo o trabalho doméstico mudou desde a década de 1960.
- 5) Hoje, as mulheres fazem mais tarefas domésticas do que na década de 1960.
- 6) Em geral, as pessoas acham normal que as mulheres cuidem do carro da família.
- 7) Em quarenta anos, homens e mulheres compartilharão as tarefas domésticas.

⁵² Tradução:

c) Veja as palavras destacadas. O que você acha que eles querem dizer? Use seu dicionário para procurar seu significado e pronúncia.

Iniciemos a análise desse texto a partir do trecho a seguir:

Quadro 21 – Linhas 7-9

These showed that women in the UK today spend about four hours and 40 minutes each day doing housework. Men, on the other hand, spend two hours and 28 minutes doing the same things.

Fonte: English File Pre-Intermediate Workbook, Oxford University Press 2013. (Unit 4A - p. 25)

(D3) *These showed that women in the UK today spend about four hours and 40 minutes each day doing housework. Men, on the other hand, spend two hours and 28 minutes doing the same things.*

Na segunda frase, temos os termos “*on the other hand*” que, ao ser traduzida literalmente, pode significar: “em outra mão; na outra mão”. Porém, seu sentido muda por se tratar de uma expressão, as relações existentes entre os signos que a compõem farão com que seu sentido se modifique. A tradução mais coerente seria: “por outro lado”. Vejamos a tradução inteira do enunciado para que possamos entender as diferenças.

Tradução, considerando os termos isoladamente:

Estes (estudos) mostraram que as mulheres no Reino Unido, hoje, gastam cerca de quatro horas e 40 minutos por dia fazendo tarefas domésticas. Os homens, na outra mão, passam duas horas e 28 minutos fazendo as mesmas coisas.

Tradução, considerando as inter-relações entre os termos presentes no sintagma:

Estes (estudos) mostraram que as mulheres no Reino Unido, hoje, gastam cerca de quatro horas e 40 minutos por dia fazendo tarefas domésticas. Os homens, por outro lado, passam duas horas e 28 minutos fazendo as mesmas coisas.

A expressão “por outro lado” indica que há um contraste que, nesse caso, refere-se ao tempo que mulheres e homens despendem por dia na realização de tarefas domésticas, mas para se chegar a essa tradução é necessário considerar todos os termos em relação. Caso o que

antecede e sucede a expressão “*on the other hand*” não seja inter-relacionado, possivelmente o aprendiz possa traduzi-la por “na outra mão; em outra mão”, o que comprometeria a compreensão do sentido do que está sendo lido.

Dando sequência à análise, vejamos o uso do verbo *look* no enunciado abaixo.

Quadro 22 – Linhas 12-15

Researchers say that women are still doing most of the housework because people still divide domestic jobs into two areas. They see cooking, cleaning, and **looking** after children as ‘women’s work’, and general repairs, car **maintenance**, and work outside the home as ‘men’s work’.

Fonte: English File Pre-Intermediate Workbook, Oxford University Press 2013. (Unit 4A - p. 25, grifos do autor).

(D4) *Researchers say that women are still doing most of the housework because people still divide domestic jobs into two areas. They see cooking, cleaning, and **looking** after children as ‘women’s work’, and general repairs, car **maintenance**, and work outside the home as ‘men’s work’*

Nesse discurso é possível notar que o verbo “*look*” se encontra no gerúndio e que, por ser seguido de uma preposição, tratar-se-á aqui de um *phrasal verb*. Porém, diferentemente do que vimos no texto anterior, o gerúndio, nesse caso, se faz necessário pois os verbos *cooking*, *cleaning* e *looking after* estão assumindo a função de objeto de frase, uma vez que quem vê, vê algo, ou seja:

Quem vê? (Sujeito) = *they see*

O que vê? (Objeto direto) = *cooking, cleaning, looking after*

Um caso similar, envolvendo o verbo *look*, aparece no enunciado do exercício “c”.

Observemos.

Quadro 23 – Questão acerca do texto⁵³

c) **Look** at the highlighted words. What do you think they mean? Use your dictionary to look up their meaning and pronunciation.

Fonte: English File Pre-Intermediate Workbook, Oxford University Press 2013. (Unit 4A - p. 25).

(D5) *Look at the highlighted words. What do you think they mean? Use your dictionary to look up their meaning and pronunciation.*

Em (D5), novamente, teremos o caso de um *phrasal verb*, ou seja, o fato de utilizarmos uma preposição após o verbo fará com que o sentido dele se altere. No enunciado, deparamos com o verbo *look + preposition up*. As possíveis definições do verbo isolado já foram vistas anteriormente, portanto observemos agora, como o dicionário *online* com que estou trabalhando traz os termos *look up* de forma conjunta:

Quadro 24 – Definições encontradas para *look up* no *Cambridge Dictionary* (Online)

<i>Look up</i>	
Português	Inglês
Respeitar e admirar alguém	<i>Look up to someone</i>
Olhar para um livro ou computador, a fim de encontrar algo	<i>Look something up</i>

Fonte: elaboração da autora.

Pode-se perceber que as definições se dividem em dois vieses, de acordo com os exemplos dados pelo dicionário, no primeiro caso, é utilizada, conjuntamente, a partícula *someone*, que indica a ação realizada sobre alguém, contudo, no lugar de *someone* podem ser utilizados outros termos, tais como o nome de uma pessoa, um pronome pessoal etc. Já o segundo caso contém o termo *something*, que pode ser substituído por outra palavra, uma vez

⁵³ Tradução:

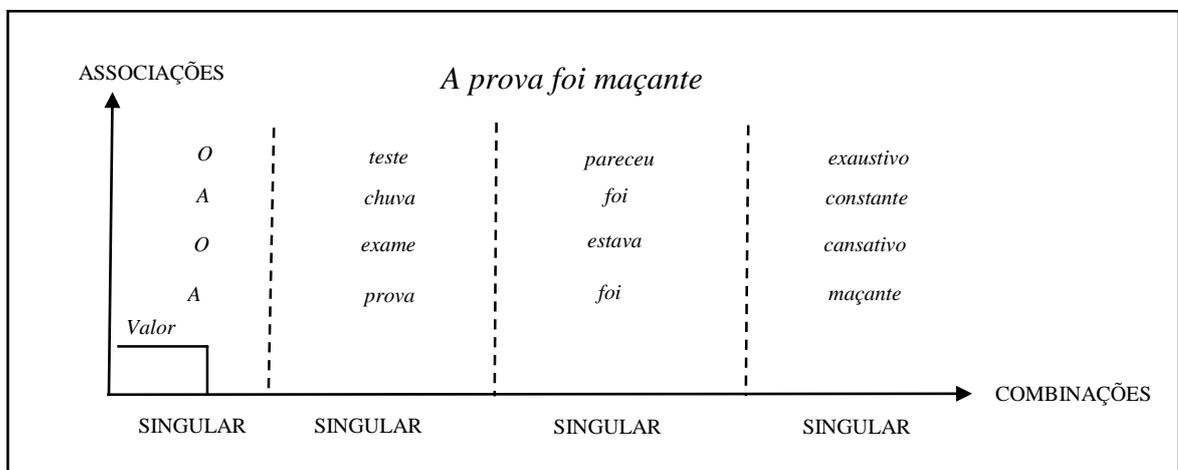
c) Veja as palavras destacadas. O que você acha que eles querem dizer? Use seu dicionário para procurar seu significado e pronúncia.

que seu significado indica o ato de procurar algo, com a finalidade de encontrar informações a respeito dessa determinada coisa.

Por meio do enunciado do exercício proposto no livro, fica claro que a ideia apresentada pela atividade é a de utilizar um dicionário, a fim de procurar o significado e a pronúncia referente às palavras em destaque. Porém, acredito que apenas com a localização no dicionário o aluno não consiga realizar um trabalho completo de compreensão do que está lendo, uma vez que estará buscando o significado isoladamente, desconsiderando os demais termos que deveriam ser inter-relacionados, comprometendo a constituição do sentido do enunciado.

Além disso, seria oportuno mostrar ao aprendiz que a palavra ou expressão utilizada é escolhida dentre muitas outras possibilidades, isto é, dentre outras que poderiam ocupar o mesmo lugar no sintagma. Já para o professor, significa ter em mente, considerando o que propõe Saussure, conforme explanado no Capítulo II, que para se chegar ao sentido (valor) de um termo qualquer é preciso considerar a existência de dois eixos, o das escolhas (associativo) e o das combinações (sintagmático). Para tornar mais clara essas relações, vejamos a figura a seguir.

Figura 3 – Relações associativas e sintagmáticas



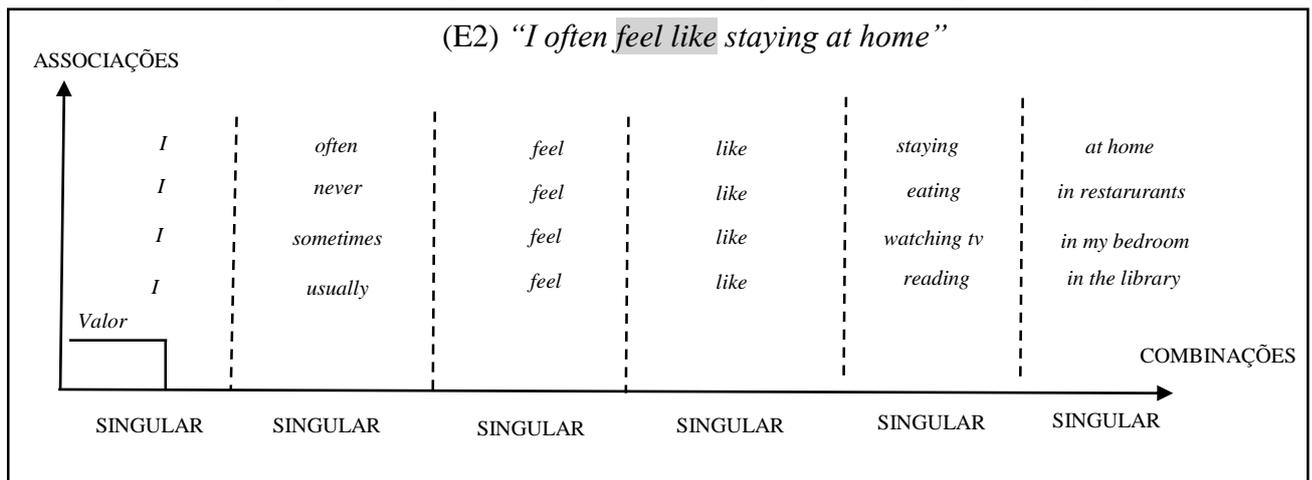
Fonte: Niederauer (2015).

De acordo com a figura 1, é possível analisar as possibilidades de escolha de cada um dos termos no eixo associativo e como esses termos se inter-relacionam no eixo sintagmático, a fim de produzir sentido. Para demonstrar, Niederauer (2015) parte do enunciado *A prova foi maçante* e apresenta possibilidades de escolha dos termos que poderiam compor tal enunciado. Além disso, demonstra que qualquer outra escolha poderia ser feita, mudando completamente

o sentido do enunciado. A figura revela também que, no eixo sintagmático, a ordem dos termos da língua portuguesa também deve ser respeitada para a constituição do sentido do enunciado.

A fim de ilustrar o que proponho neste estudo, vejamos como a figura 1 poderia ser apresentada, considerando o enunciado (E2), analisado anteriormente.

Figura 4 – Relações associativas e sintagmáticas (exemplo em inglês)



Fonte: Niederauer (2005, adaptado).

As análises realizadas parecem comprovar como os pressupostos saussurianos podem colaborar como o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, no que tange à compreensão leitora, objeto deste estudo, visto que eles, de fato, possibilitam o entendimento do sentido por meio das relações entre os termos. Além disso, eles nos levam a entender que as palavras, na verdade, não significam, mas valem.

O trabalho com o livro didático, nas escolas de idiomas, é uma forma positiva de organizar os conteúdos a serem estudados a cada aula. No entanto, em se tratando de uma língua estrangeira que está sendo aprendida, compreender o sentido é questão *sine qua non*, dado que, assim como na língua materna, a compreensão leitora requer o entendimento de todos os termos que compõem um enunciado/discurso de forma conjunta, pois a leitura, no nível da compreensão, como defende Azevedo (2006), depende de uma leitura tanto analítica quanto sintética. Sendo assim, com base nas análises feitas, acredito ter demonstrado de que forma os pressupostos saussurianos podem colaborar para o ensino e a aprendizagem de alunos de língua estrangeira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso feito e buscando responder ao problema de pesquisa que norteia esta investigação: “*como os conceitos saussurianos de valor e sistema e a noção de relação podem contribuir para a proposição de situações de aprendizagem de compreensão leitora em língua inglesa, para alunos de nível B1 (QECR), que frequentam escolas de idiomas?*”, bem como seu objetivo geral que é o de propor situações de aprendizagem de compreensão leitora, em língua inglesa, fundamentadas nos conceitos saussurianos de *valor*, e *sistema* e a noção de *relação*, para alunos em nível B1 (QECR), foi possível trilhar uma caminhada enriquecedora por duas diferentes ciências, a Linguística e a Antropologia. Pude perceber a relevância dos estudos saussurianos para a área do ensino de língua, especialmente, neste caso, o de língua estrangeira, visto que, comprovar que seus pressupostos podem colaborar para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora põe à mostra as relações “necessárias”, entre os termos de um sintagma para que se possa constituir seu sentido. Ensinar pensando nas relações entre os termos pode, de fato, trazer uma nova perspectiva para o ensino de línguas estrangeiras.

Analisar a influência de aspectos culturais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, também comprovou que não se aprende um novo idioma sem conhecer sua cultura, pois, como foi dito, quando se estuda uma nova língua em uma escola de idiomas, não se está em contato direto com a cultura, o que impede de o aprendiz estar inserido em situações reais de uso da língua. A cultura mostrou-se um fator significativo para quem quer ensinar e aprender um novo idioma.

Além disso, estabelecer o nível B1, indicado pelo Quadro Europeu Comum de Referência, como sendo o nível intermediário de uso de uma língua e, a partir de seus critérios, observar as habilidades esperadas no que tange à compreensão leitora, pôs em evidência a necessidade de se ter presente o que, mundialmente, se espera de um falante.

É preciso, ainda, ao chegar ao fim desta pesquisa, reconhecer que *língua e cultura* são conceitos indissociáveis, dado que, como defende Saussure (2012), a língua é um fato social e, em cada comunidade linguística, ela se institui, evolui e se modifica.

Embora esta pesquisa esteja filiada a uma teoria imanentista, estando focada nos aspectos internos da língua, o estudo da cultura, via Lévi-Strauss, confirmou a importância dos estudos saussurianos referentes à língua/linguagem para o desenvolvimento da ciência antropológica, servindo inclusive para estudos, como o feito sobre as *estruturas elementares de*

parentesco, para o qual, Lévi-Strauss levou o conceito de *sistema* e a noção de *relação* de Saussure. É a língua e a cultura em interação.

Encerro esta pesquisa ciente de que este estudo abre caminhos para novas investigações, pois, aqui, apresentei uma possibilidade de colaboração para a ampliação das pesquisas acerca do processo de ensino de línguas estrangeiras, buscando aproximar os estudos desenvolvidos na pós-graduação daqueles que trabalham diretamente com o ensino de língua.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, T. *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis, 2005.
- AZEVEDO, T, M. de. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. In: *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v. 6, n. 2, jul./dez. 2010.
- AZEVEDO, T. M. de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan.-mar. 2016.
- COUNCIL of Europe. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/portal>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DEPECKER, L. *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DIAS, M. *Sete décadas de história: a sociedade brasileira de cultura inglesa*. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.
- DORIA, E. *Memória do Colégio Pedro II (Centenário): 1837 – 1937*. Rio de Janeiro: NUDOM – CPII, 1937.
- ESKEY, D. E. 'Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers', 1988.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOODMAN, K. The reading process. In: *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LATHAM-KOENIG C.; OXENDEN, C.; SELIGSON, P. *New english file pre-intermediate student's book*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- LATHAM-KOENIG C.; OXENDEN, C.; SELIGSON, P. *New english file pre-intermediate workbook*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Editora Cosac Naify, 2014.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural II*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1993.

LÉVI-STRAUSS, C. *Estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis, Vozes, 1982.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

NATION, P.; COADY, J. *'Vocabulary in reading'* 1988.

NIEDERAUER, C. M. M. *Compreensão leitora e formação docente: princípios de transposição didática de um modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso*. 2015. 111 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul Associação Ampla UCS/UniRitter. Caxias do Sul, 2015.

NORMAND, C. *Convite à linguística*. Org. de Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan. Trad. de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, 2009. 204.

NORMAND, C. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

OLIVEIRA, L.E.M. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Dissertação de 175 Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: APRENDIZAGEM, ENSINO, AVALIAÇÃO. Portugal: Asa Editores II, 2001. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Traduzido por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAUSSURE, F. *Escritos de Linguística Geral*. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum; Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCANNING technique. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/skillswise/factsheet/en05skim-11-f-what-is-scanning>. Acesso em 04 jun.2019.

TEIXEIRA, M. É possível a leitura? *Revista Nonada*, UniRitter, Porto Alegre, ano 8, n. 8, p. 195-204.

**ANEXO A - TABELA 1 - ORADORES DE INGLÊS EM TERRITÓRIOS ONDE O
IDIOMA TEVE ESPECIAL RELEVÂNCIA⁵⁴**

<i>Territory (2001)</i>	<i>Population</i>	<i>Usage estimate⁵⁵</i>
American Samoa	67,000	L1 2,000 L2 65,000
Antigua & Barbuda (c)	68,000	L1 66,000 L2 2,000
Aruba	70,000	L1 9,000 L2 35,000
Australia	18,972,000	L1 14,987,000 L2 3,500,000
Bahamas (c)	298,000	L1 260,000 L2 28,000
Bangladesh	131,270,000	L2 3,500,000
Barbados (c)	275,000	L1 262,000 L2 13,000
Belize (c)	256,000	L1 190,000 L2 56,000
Bermuda	63,000	L1 63,000
Botswana	1,586,000	L2 630,000
British Virgin Islands (c)	20,800	L1 20,000
Brunei	344,000	L1 10,000 L2 134,000
Cameroon (c)	15,900,000	L2 7,700,000
Canada	31,600,000	L1 20,000,000 L2 7,000,000
Cayman Islands (c)	36,000	L1 36,000
Cook Islands	21,000	L1 1,000

⁵⁴ No original: Table 1 Speakers of English in territories where the language has had special relevance.

⁵⁵ L1 é utilizado para representar as pessoas que têm uma variedade de inglês como primeira língua ou língua materna. Já L2 será usado para as pessoas que aprenderam uma variedade de inglês como segunda língua, além de sua língua materna. Onde não foram encontrados nenhum dado relevante, o número de L1 ou L2 está faltando.

		L2 3,000
Dominica (c)	70,000	L1 3,000 L2 60,000
Fiji	850,000	L1 6,000 L2 170,000
Gambia (c)	1,411,000	L2 40,000
Ghana (c)	19,894,000	L2 1,400,000
Gibraltar	31,000	L1 28,000 L2 2,000
Grenada (c)	100,000	L1 100,000
Guam	160,000	L1 58,000 L2 100,000
Guyana (c)	700,000	L1 650,000 L2 30,000
Hong Kong	7,210,000	L1 150,000 L2 2,200,000
India	1,029,991,000	L1 350,000 L2 200,000,000
Ireland	3,850,000	L1 3,750,000 L2 100,000
Jamaica (c)	2,665,000	L1 2,600,000 L2 50,000
Kenya	30,766,000	L2 2,700,000
Kiribati	94,000	L2 23,000
Lesotho	2,177,000	L2 500,000
Liberia (c)	3,226,000	L1 600,000 L2 2,500,000
Malawi	10,548,000	L2 540,000
Malaysia	22,230,000	L1 380,000 L2 7,000,000
Malta	395,000	L1 13,000 L2 95,000
Marshall Islands	70,000	L2 60,000

Mauritius	1,190,000	L1 2,000 L2 200,000
Micronesia	135,000	L1 4,000 L2 60,000
Montserrat (c)	4,000	L1 4,000
Nambia	1,800,000	L1 14,000 L2 300,000
Nauru	12,000	L1 900 L2 10,700
Nepal	25,300,000	L2 7,000,000
New Zealand	3,864,000	L1 3,700,000 L2 150,000
Nigeria (c)	126,636,000	L2 60,000,000
Northern Marianas (c)	75,000 L1 5,000	L2 65,000
Pakistan	145,000,000	L2 17,000,000
Palau	19,000	L1 500 L2 18,000
Papua New Guinea (c)	5,000,000	L1 150,000 L2 3,000,000
Philippines	83,000,000	L1 20,000 L2 40,000,000
Puerto Rico	3,937,000	L1 100,000 L2 1,840,000
Rwanda	7,313,000	L2 20,000
St Kitts & Nevis (c)	43,000	L1 43,000
St Lucia (c)	158,000	L1 31,000 L2 40,000
St Vincent & Grenadines (c)	116,000	L1 114,000
Samoa	180,000	L1 1,000 L2 93,000
Seychelles	80,000	L1 3,000

		L2 30,000
Sierra Leone (c)	5,427,000	L1 500,000 L2 4,400,000
Singapore	4,300,000	L1 350,000 L2 2,000,000
Solomon Islands (c)	480,000	L1 10,000 L2 165,000
South Africa	43,586,000	L1 3,700,000 L2 11,000,000
Sri Lanka	19,400,000	L1 10,000 L2 1,900,000
Suriname (c)	434,000	L1 260,000 L2 150,000
Swaziland	1,104,000	L2 50,000
Tanzania	36,232,000	L2 4,000,000
Tonga	104,000	L2 30,000
Trinidad & Tobago (c)	1,170,000	L1 1,145,000
Tuvalu	11,000	L2 800
Uganda	23,986,000	L2 2,500,000
United Kingdom	59,648,000	L1 58,190,000 L2 1,500,000
UK Islands (Channel Is, Man)	228,000	L1 227,000
United States	278,059,000	L1 215,424,000 L2 25,600,000
US Virgin Islands (c)	122,000	L1 98,000 L2 15,000
Vanuatu (c)	193,000	L1 60,000 L2 120,000
Zambia	9,770,000	L1 110,000 L2 1,800,000
Zimbabwe	11,365,000	L1 250,000 L2 5,300,000

Other dependencies ⁵⁶	35,000	L1 20,000 L2 15,000
Total	2,236,730,800	L1 329,140,800 L2 430,614,500

⁵⁶ A categoria "Outras dependências" consiste em territórios administrados pela Austrália (Norfolk I., Natal I., Cocos Is), Nova Zelândia (Niue, Tokelau) e do Reino Unido (Anguilla, Falkland Is, Pitcairn I., Ilhas Turcas e Caicos).

ANEXO B - TEXTO 1: WHO KNOWS YOU BETTER – YOUR MOTHER OR YOUR BEST FRIEND?

Quem conhece você melhor – sua mãe ou seu melhor amigo?

Em nosso experimento semanal, pessoas solteiras que estão procurando por um parceiro pedem ajuda a sua mãe e a seu melhor amigo.

A pessoa solteira desta semana é Charlotte Ramirez, uma web designer de 25 anos. O pai dela é espanhol e a mãe é inglesa. Ela mora em Brighton e não tem um parceiro no momento. Sua mãe, Alice, escolhe um homem que ela acha que é perfeito para sua filha e sua melhor amiga, Katie, escolhe outro. Então, Charlotte vai a um encontro com cada homem. Qual deles ela prefere?

"Adoro ir ao cinema, mas muitas vezes sinto vontade de ficar em casa com um bom livro", diz Charlotte. "Sou bastante amigável e sociável e me dou bem com a maioria das pessoas. Eu acho que tenho um bom senso de humor.

"Que tipo de homem eu gosto? Bem, eu gosto de homens interessantes, que podem me fazer rir. Fisicamente, eu prefiro os com sorriso bonito e que sejam mais altos que eu. E eu geralmente não gosto de homens com barba! Eu gosto dos que apreciem literatura, arte e música clássica".

"Não tenho certeza de quem escolherá melhor para mim. Tanto minha mãe quanto minha melhor amiga me conhecem muito bem. Talvez Katie pudesse encontrar para mim um cara fisicamente mais compatível, mas minha mãe me conhece há mais tempo! "

Fonte: English File Pre-Intermediate Student's book, Oxford University Press 2013. (Unit 1B - p. 6, grifos do autor).

ANEXO C - TEXTO 2

Homens e mulheres de todo o mundo têm discussões sobre o trabalho doméstico, e geralmente são as mulheres que perdem. No entanto, um estudo recente de pesquisadores da Universidade de Oxford mostra que a situação está melhorando lentamente.

Os pesquisadores pediram a homens e mulheres com idades entre 20 e 59 anos para manter um diário de quanto tempo eles gastam em tarefas domésticas a cada dia. Em seguida, os pesquisadores coletaram os diários e os analisaram.

Estes mostraram que as mulheres no Reino Unido hoje gastam cerca de quatro horas e 40 minutos por dia fazendo tarefas domésticas. Os homens, por outro lado, passam duas horas e 28 minutos fazendo as mesmas coisas. Embora as mulheres ainda gastem mais tempo fazendo trabalhos domésticos, os números mostram que a situação melhorou. Na década de 1960, as mulheres passavam seis horas por dia em tarefas domésticas e homens apenas 90 minutos.

Pesquisadores dizem que as mulheres ainda estão fazendo a maior parte do trabalho doméstico porque as pessoas ainda dividem os empregos domésticos em duas áreas. Eles veem cozinhar, limpar e cuidar das crianças como "trabalho das mulheres", e reparos gerais, manutenção de carros e trabalho fora de casa como "trabalho dos homens".

Então, em geral, os resultados do estudo trazem boas notícias para as mulheres. A diferença entre a quantidade de tempo que homens e mulheres gastam no trabalho doméstico está diminuindo a cada ano. Isso significa que chegará o tempo em que ambos os sexos dividem as tarefas domésticas igualmente. No entanto, as mulheres terão que ser extremamente pacientes, porque a mudança não será completa por mais quatro décadas!

Fonte: English File Pre-Intermediate Workbook, Oxford University Press 2013. (Unit 4A - p. 25, grifos do autor).