ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

MARIA EDIVALDA OLIVEIRA SANTANA

5903

BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda MT
RG Nº 5903
Data 26/01/00

Pontes e Lacerda (MT), novembro de 1999.

Turma 1999/2 Ex. 01

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

A importância do ensino de Língua Inglesa

Pontes e Lacerda (MT), novembro 1999

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PONTES E LACERDA
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Maria Edivalda Oliveira Santana

A importância do ensino de Língua Inglesa

Ensaio Monográfico proposto pela disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa e Literaturas do curso de licenciatura plena em letras, no Campus Universitário de Pontes e Lacerda (MT).

A mind not to be chenged by place or time
the mind is its own place, and in itself can-
make a heven of hell, a hell of heven.

John Milton

Agradecimentos

A Deus que me deu perseverança, coragem, fé e muita disposição. A meu filhão Deidiney que estava e está presente sempre que preciso. À minha mãezinha querida, sempre apoiando-me. À minha orientadora e professora Lara Couto e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que meu enriquecimento pessoal signifique o início de uma nova etapa de minha vida.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....02

QUADRO TEÓRICO.....03

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....09

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....36

BIBLIOGRAFIA.....37

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo abordar à comunidade escolar, principalmente aos futuros professores, que não é impossível ensinar a língua inglesa aos nossos alunos.

Procuraremos apontar qual ou quais pontos prováveis negativos impedem uma melhor aprendizagem da língua alvo e ao mesmo tempo mostrar a importância da língua inglesa no currículo do ensino médio na perspectiva Sócio Histórica.

QUADRO TEÓRICO

Para fazer a análise do tema que me proponho, qual a importância da LI, estarei usando como subsídio teórico "A interação social: Perspectiva Sócio-Histórica" de Angel Pino e "Oficina da Lingüística Aplicada" de Luiz Paulo da Moita Lopes, os quais operam com os conceitos básicos para a formação do indivíduo social.

Nesse trabalho de Angel (IS) é abordada a interação social sob a visão de vários aspectos teóricos, afirmando que "A história da psicologia mostra que as maneiras de entender essa relação dependem dos pressupostos básicos que norteiam cada teoria psicológica. Tais pressupostos, por sua vez, têm a ver com as representações sociais do homem e do mundo em que circulam nas sociedades numa determinada época". (Pino pg. 43)

Como tudo que se relaciona numa sociedade cultural tem a marca do homem de sua época, a psicologia não fugiria à regra. No fim do século XIX ela constituiu-se ciência, carregada de pensamentos daquela época, na qual o homem era eminentemente voltado para a religião. O pensamento desses psicólogos só poderia ser naturalista positivista. Nessa perspectiva (positivismo-naturalismo) o homem é visto simplesmente como um organismo, ignorando assim sua natureza histórico-cultural.

"Nesse contexto, a questão da relação indivíduo-meio é conhecida em termos biológicos e não culturais. Indivíduos e meio são vitais como duas realidades externas uma à outra, independentes..." (Pino pg. 50).

A forma como cada indivíduo se adapta a seu meio varia de teoria para teoria, o que não muda são os princípios, ou seja, o indivíduo assimila os elementos do meio produzindo mudanças que definem assim novos níveis de adaptação.

Portanto na perspectiva naturalista os princípios que regem a interação homem/animal são os mesmos, só se diferem na diversidade dos equipamentos biológicos.

Na perspectiva Sócio-Histórica a interação social vai além do modelo físico ou biológico. O homem é compreendido na sua realidade sócio-cultural como sujeito constituído pela linguagem na ordem do simbólico.

O homem está dentro do meio e o meio o influencia, ou seja, ao mesmo tempo que ele constitui-se numa determinada época, ele está sendo constituído, e para que esse trabalho de transformação do ser humano seja completo há que se ter a arte dos sinais, o símbolo da linguagem; este é um dos pressupostos básicos dessa teoria.

> "O homem - tomado no sentido genérico, - no estagio atual de sua evolução é o resultado da atividade de trabalho através da qual, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para atender a suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo, desenvolvendo funções especificamente humanas (funções mentais e habilidades técnicas)" (Pino).

São as funções básicas de trabalho que diferenciam o animal do ser humano. Este por sua vez, cria instrumentos que facilitam sua produção, transformando sua capacidade de criação.

> "O instrumento - como toda obra humana, produto da invenção do homem - é uma idéia materializada (...) Em razão disso, o instrumento, como toda obra humana, fala do seu autor, mas fala ao outro. Ele é então objeto cultural de natureza semiótica." (Pino p. 51).

A semiótica é a arte dos sinais, dos signos. É nessa visão Sócio-Histórica que o ser humano interage em seu meio. Através da história ele consegue transformar a natureza, as coisas e os homens. Esse mundo simbólico só pode ser construído através da linguagem pois, o ser humano só tem pensamentos em forma de linguagem "(...) - con-

serva sua existência própria, em si, porém, só existe para o homem enquanto reconstruído pela linguagem". (Pino p. 52).

Nesse contexto, a partir do momento em que o ser humano começa fabricar seus instrumentos e inventar a linguagem, ele salta da ordem biológica, que defende a teoria interacionista para a cultura Sócio-Histórica. A partir desse pressuposto não há como pensar no ser humano como um ser natural, mas sim, um ser que transforma e ao mesmo tempo é transformado - um ser simbólico com escrita, gestos e sinais; definitivamente um ser cultural. Seu meio natural é agora o meio sócio-cultural.

É a partir dessa visão (Sócio-Histórica) que pretendo desenvolver o meu trabalho de pesquisa.

Dentre os vários teóricos escolhi Moita Lopes por trabalhar na mesma linha de pensamento da teoria Sócio-Histórica. Em seu livro Oficina de Lingüística Aplicada, trabalha alguns conceitos com os pressupostos dessa teoria, sempre visando a interação professor/aluno na construção da aprendizagem de línguas estrangeiras ressaltando questões referentes à natureza social e educacional do processo de ensino/aprendizagem.

A intenção do autor com esse trabalho é tornar alunos e professores mais perspicazes quanto aos processos nos quais estão envolvidos em sala de aula e através desses processos passarem a ser os próprios pesquisadores de modo que possam submeter sua prática a uma crítica constante, gerando progresso educacional.

A Lingüística Aplicada é a ciência da linguagem articulada voltada para a linguagem. Nos dois primeiros tópicos desse trabalho Moita Lopes procura discorrer sobre conceitos de vários teóricos aplicados os quais concordam que: "os paradigmas fornecem aos cientistas não somente um mapa mas também direções essenciais para fazer mapas".

No tópico seguinte Lopes explica o comportamento de professores e alunos com relação à Língua Inglesa no Brasil. O ponto culminante desse capítulo se refere à atitude dos professores e alunos de inglês como língua estrangeira no Brasil em relação à cultura de língua inglesa e à ênfase que o ensino de cultura nas aulas de línguas estrangeiras vêm recebendo nos últimos tempos.

Nesse tópico ele faz um alerta: que os alunos não percam sua identidade cultural. Para que isso não aconteça, os professores devem levar em consideração o contexto social brasileiro não se prendendo à ideologia dominante. "No Brasil, deve-se levar em consideração especificidades de nossa cultura".

Moita Lopes frisa o interesse da comunidade brasileira de Lingüística Aplicada quanto à formação do professor. Acredita-se que os desenvolvimentos teóricos e práticos, dos programas de (LA) não conseguiram ir além do mundo acadêmico e alcançar o mundo relativamente distante da sala de aula de línguas, onde a prática de ensinar e aprender línguas se desenvolve.

"Há um desequilíbrio entre o nível de desconhecimento teórico em (LA) e os padrões relativamente baixos da educação em LE nas escolas".

A situação de LA no Brasil parece ser similar à situação da (LA) em outras partes do mundo. As questões centrais referem-se ao status da (LA) como uma área de investigação, aspectos políticos relacionados ao funcionamento de pesquisa, a relação entre lingüística e (LA) e a distância entre o trabalho desenvolvido nos programas de pós-graduação e o que ocorre nas salas de aula fora da universidade.

"Apesar destas dificuldades está claro que a (LA) no Brasil está estabelecida como uma área de pesquisa".

Nenhuma nação tem sempre suficiente pessoal altamente preparado para fazer face às suas necessidades. Essa lacuna tem sido especialmente severa nas nações menos

industrializadas do hemisfério ocidental. Até recentemente - entre os que formulam as políticas nacionais e estabelecem as prioridades nos outros países do hemisfério - têm sido pouco compreendidos a necessidade e o valor da competência científica e técnica[1].

Na definição do Presidente, a missão da U. S. é levar aos habitantes das outras nações, por meio das técnicas de comunicação, evidências de que os objetos políticos e as políticas dos Estados Unidos estão em harmonia e farão avançar as suas legítimas afirmações de liberdade, progresso e paz[2].

As duas citações dos relatórios das missões americanas, demonstraram além do tom de determinação daquele que detém o poder, nesse caso o colonizador, uma atitude altamente paternalista em relação aos povos da América Latina, focalizados através de sua incapacidade de gerir seu destino e uma indisfarçável intenção de conquistar mentes.

"O conceito de colonização parece repousar principalmente na dicotomia natureza e civilização, duas realidades que se relacionam através de um sistema de trocas desiguais. Em troca da exploração das riquezas naturais com a conseqüente destruição da natureza, causando profundos abalos ecológicos nos países colonizados, os colonizadores oferecem os "benefícios" da cultura intelectual da civilização".

Transmitir cultura significa impor a ideologia da classe dominante que vai, é óbvio, atender diretamente aos seus propósitos interiores.

Um outro ponto dessa ideologia do colonialismo é estabelecer a superioridade do colonizador e as conseqüentes inferioridades e dependência do colonizado..

---

[1]. Nelson A. Rockfeller. The Rockfeller Report in the American, Chicago, Quadrange Books, 1969, p. 104, citado em I anni, 1976, p. 50.

[2]. Houland H. Sargeant. "American Information and Cultural Representation Overseas". In Vincent M. Barnet Jr. (editor). The Representation of the United State Abroad, p. 79; citado em I anni, 1976, p. 41.

Sofrendo um processo de persuasão constante, acabam por adotar a ideologia do poder, ou seja, do colonizador. Isso vai levá-los a ser colonizadores em seu próprio país, alienando-se de suas próprias identidades culturais. Fomentando essa alienação há o aparelho da indústria cultural (livros, revistas, jornais, TV, rádio, cinema, ensino, propaganda etc.) que deixa raras brechas para o colonizado respirar. É desnecessário acrescentar ainda a penetração e o status da língua inglesa, no caso brasileiro, em todos os setores da vida nacional, confirmando a referida alienação.

Este processo de identificação com o "outro", o colonizador, ou melhor, com a sua superioridade, vai levar o colonizado à imitação do colonizador em todos os níveis".

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O ensino da Língua Inglesa sofreu ao longo do tempo várias mudanças. Uma revisão histórica faz-se necessária.

O termo método no passado era usado em sentido bastante abrangente - "desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em abordagem ("approach" em inglês) e método propriamente dito.

Enquanto o método trata de normas de aplicação dos pressupostos da língua envolvendo regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüisticos, a abordagem engloba os pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem e essas abordagens variam de acordo com a variação de seus pressupostos.

Portanto o método é um termo restrito, específico, ou seja, um sistema que se segue no estudo ou ensino de uma determinada disciplina. Já a abordagem é um termo mais abrangente para se tratar determinado assunto. Um método pode estar inserido em uma abordagem.

Uma outra distinção feita por Leffa está relacionada à aprendizagem e aquisição. "Aprendizagem é o desenvolvimento formal e consciente da língua normalmente obtido através da explicitação das regras".

A aquisição "é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtida normalmente através de situações reais sem esforço consciente".

Na aprendizagem o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente da segunda língua.

UNEMAT
Campus Universitário de Ponte e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

Quando a língua é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno, temos o estudo de uma segunda língua (ex.: o aluno brasileiro que estuda inglês nos Estados Unidos).

O estudo de uma segunda língua estrangeira acontece quando esta é trabalhada apenas na sala de aula, ou seja, a comunidade não é falante da língua, apesar de estar muitas vezes envolvida em questões do dia-a-dia, como: filmes, moda, livros, supermercado e etc.

Na história do ensino de línguas a "Abordagem da gramática e tradução" (AGT) conhecida tradicionalmente como "método" foi a mais usada e a que mais tem recebido críticas. Surgiu na época do Renascimento, com o interesse pelas culturas gregas e latinas e até hoje é empregada com menos intensidade, com finalidades e adaptações específicas.

"É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo".

Prima pela forma escrita da língua, ficando em segundo plano os aspectos de pronúncia e entonação. A norma culta é preferencialmente usada.

A Abordagem Direta (AD) surgiu no início do século XVI, conhecida tradicionalmente como método direto, tão antiga quanto a (AGT), "a ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas".

Nessa abordagem o professor transmite os significados ao aluno através de gestos e gravuras - ele deve aprender a pensar na língua sem jamais recorrer a traduções.

No Brasil a (AD) foi introduzida em 1932 no Colégio D. Pedro II depois de uma reforma radical no método de ensino.

A abordagem para a leitura, também tradicionalmente conhecida por "Método da Leitura," surgiu depois de longo estudo em relação às abordagens anteriores (AGT) e (AD).

"As vantagens e desvantagens de cada abordagem, precisavam ser avaliadas, não só em termos absolutos, mas também relativos a uma determinada realidade e os objetivos para os quais se estuda uma determinada língua. Este estudo foi feito através de uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o ensino de línguas, o Modern Foreign Language Studies (MFLS). A conclusão de todo este estudo foi que o objetivo da aprendizagem de línguas na escola secundária deveria ser essencialmente prático. Para isso propõe-se uma combinação da Abordagem da Tradução com a Abordagem Direta."

A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento do língua oral.

Com a divergência de alguns teóricos, surge a Abordagem para a Leitura. "O Objetivo principal é desenvolver a habilidade da leitura, tanto dentro quanto fora da sala de aula," a ênfase na pronúncia era mínima; predominavam os exercícios escritos principalmente os questionários baseados em textos.

A Abordagem audiolingual (AAL) surgiu durante a segunda guerra mundial pela necessidade de se encontrar falantes de línguas estrangeiras. Foi a partir dessa época que o ensino de línguas passou a ter status de ciência. Depois de reformulada a abordagem (AAL) ditava que língua é fala; isso porque os soldados americanos precisavam de uma comunicação em código e nada poderia ser registrado. "O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados". O laboratório de línguas, pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando assim uma pronúncia perfeita, tornou-se um importante recurso audiovisual.

O Behaviorismo de Skinner foi o suporte da (AAL), em termos de aprendizagem. A aprendizagem só ocorria quando o aluno tivesse realizado a superaprendizagem, isto é, quando tivesse automatizado a resposta; menos do que isso não era aprendizagem. A gramática era ensinada através da analogia indutiva. Em vez de certo ou errado preferiu-se usar os termos aceitável e não aceitável.

O audiolingualismo dominou o ensino de línguas até o início de 1970. O humanismo e o cognitivismo que predominavam agora na psicologia não aceitavam a fragmentação da aprendizagem em pequenas etapas. A idéia de que uma teoria de aprendizagem em pequenas etapas pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada.

O ensino de línguas tinha entrado em uma de suas crises mais sérias. O que tinha acontecido até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia; os lingüistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas".

Terminada a guerra, começa o período de transição e com ele é claro que o ensino de línguas não parou no audiolingualimo, floresceram vários outros métodos, sempre ligados a um nome, as propostas nem sempre eram convencionais, algumas se destacaram como:

A sugestologia de Lozanov, nessa abordagem o psicológico do aluno é que importa - deixá-lo confortável e proporcionar-lhe um ambiente, o mais agradável possível são os principais objetivos. Com esse método as quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo e isso deve ser feito de maneira que o aluno não se sinta pressionado a aprender. "As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente através de longos diálogos lidos pelo professor com constantes variações de entonação".

Outro que se destacou com o pós-guerra foi Curran com "Aprendizagem por a-conselhamento". Esse método centra todas as atenções no aluno isso porque Curran estudou por muito tempo o comportamento do adulto e descobriu que a melhor maneira de lidar com ele é aconselhando-o. Nesse método o professor é o mediador exclusivo do aluno até que o mesmo consiga se adaptar e caminhar sozinho.

Não poderia deixar de citar Gattegno que também se destacou como formulador de métodos no período pós-guerra. Ele estabeleceu como princípio básico a premissa de que "o ensino deveria ser subordinado ao aprendizado" Gattegno buscava enfatizar as quatro habilidades lingüisticas desde o início do curso.

Na "Resposta Física Total", método de Asher, o ensino é feito através de comandos repetitivos pelo professor como: sente-se, levante-se; o aluno aprende melhor depois de ouvir e entender. A prática oral só iniciará quando o mesmo estiver disposto ou quiser falar. Prima-se pelo aluno, a fala deve surgir naturalmente.

Enquanto nos Estados Unidos os lingüistas concentravam seus estudos no código da língua, na Europa mantinham a tradição dos estudos semânticos e lingüísticos, valorizando o discurso oral, escrito e as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua passa a ser analisada como um conjunto de eventos comunicativos, o que não ocorria no estruturalismo de Bloonfield ou na gramática transformacional de Chonisk.

A "Abordagem Natural tenta aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um Input lingüístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor."

A "Abordagem Comunicativa", enfatiza a semântica da língua. "O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua".

O ensino comunicativo de Língua Estrangeira (LE) é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes/usuários dessa língua.

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender L mas sim aquele que toma unidades de ação feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de Língua-Alvo, que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Esse movimento começa em 1972 quando o lingüista aplicado inglês Wilkins sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papeis sociais e psicológicos além de noções de gramática nocional tradicional. Wilkins e outros colaboradores atuavam num projeto de ensino de línguas estrangeiras para adultos junto ao Conselho da Europa. Essa nomenclatura servia inicialmente para planejar conteúdos de programas chamados nocional-funcionais por combinarem conceitos gramaticais e funções comunicativas. Em 1976 lança o livro Syllabuses com um arrazoado teórico abrangente em favor de cursos nocionais-funcionais.

Em 1978 Widdowson, outro lingüista aplicado inglês, sistematiza as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas, concentrando seus argumentos na fusão profunda existente entre ensinar forma gramatical (usage) e uso comunicativo (use). Enfatiza a importância do conceito de competência comunicativa no movimento de renovação metodológica.

Johnson (1982) propõe critérios básicos para uma metodologia de base comunicativa. As técnicas de ensino e prática em sala de aula têm de passar por algumas provas

para serem admitidas como comunicativas: ser praticáveis/exeqüíveis, ter um hiato de informações a ser preenchido, ser relevantes enquanto tarefa, transferir informações de um meio para outro, ser do tipo quebra cabeça.

Carrol (1980) Propõe linhas básicas pelas quais se balizar na construção de procedimentos de avaliação comunicativa: descrição dos participantes, tarefas necessárias, grau de habilidade desejada e etc.

Almeida Filho (1986) mostra teorizações e críticas duras contra o movimento comunicativo funcional no vol. 08 da revista "Trabalhos em Lingüística Aplicada da Unicamp."

O uso de elementos de tentativas de classificação sistemática das noções e funções na elaboração de material didático foi uma das características mais salientes da abordagem comunicativa. É o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente lingüístico.

"O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística mas na comunicação.

As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical".

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de usa da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado. Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revistas mas abranger todas as formas de impressos, tudo enfim a que o falante nativo está exposto diariamente.

O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua.

Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna, visto que é permitido, principalmente no início do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da segunda língua.

Um dos aspectos mais criticados pela Abordagem Comunicativa em relação às abordagens anteriores foi a falta de objetos específicos no ensino de línguas. Os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos.

O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas.

O entusiasmo dos metodólogos pela abordagem comunicativa foi avassalador na teoria e na prática do ensino de línguas, produzindo uma safra fecunda de manuais nocionais-funcionais para professores e de materiais comunicativos para alunos. Publicações anteriores, oriundas de uma abordagem estruturalista ou eram abandonadas, ou transvestidas numa roupagem comunicativa.

A idéia generalizada entre metodólogos, autores de livros didáticos e professores era de que a AC tinha vindo para ficar; o entusiasmo inicial se transformaria na consolidação definitiva.

Há no entanto alguns problemas. No âmbito da teoria persiste a grande dificuldade em se definir categorias semânticas, tanto nocionais como funcionais, de modo distinto e abrangente.

Embora a abordagem comunicativa tenha produzido na teoria várias tentativas de taxionomias, na prática parece impossível aplicar os princípios taxionômicos de modo que uma unidade de ensino forme um todo integrado pelas suas partes. O fato de que uma função independe da realidade física em que se encontram os participantes (uma pessoa pode discordar numa loja, num restaurante ou numa aula) torna difícil ou impossível resumir uma série de funções menores numa função maior. Um dos problemas, por exemplo, com materiais comunicativos é identificar o conteúdo de cada unidade, normalmente expresso através de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem qualquer relação entre si. A compartamentalização da língua em funções corre o risco de atomização da aprendizagem.

A Abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas. Como o ciclo ainda não está encerrado, uma avaliação abordagem fica extremamente difícil. O que parece ter acontecido até o momento é que a AC tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época (audiolingualismo), difusão da idéia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada, dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica (afinal é 'nocional', 'funcional', 'nocional-funcional', 'comunicativa' ?), falta de evidência baseada em fatos.

Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também aprender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa.

As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio-termo: tudo estava errado e agora tudo está certo. Abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se princípios antagônicos e irredutíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado - são apenas alguns exemplos.

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecletismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade e ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do conhecimento prévio de cada um.

O campo de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LES, instrumentada por uma compreensão teórica e empírica do fenômeno lingüístico como processo.

Os departamentos de línguas estrangeiras, em geral, ou tem tratado as linguagens como um produto de análise lingüística ou ficado à mercê da última moda lançada no mercado editorial estrangeiro para o ensino/aprendizagem de LES dentro dos departamentos e na formação de futuros professores, já que fica difícil perceber que o interesse exclusivo pelas linguagens enquanto produto, os modismos do mercado internacional de livros e a pesquisa em leitura podem fazer para resolver problemas relativos ao processo de ensino/aprendizagem de LES.

Quando se fala, por exemplo, que uma criança aprende mais facilmente uma língua estrangeira em uma situação formal de aprendizagem do que adultos; que para se ensinar uma língua estrangeira tem-se que necessariamente ensinar as quatro habilidades lingüísticas; que é impossível se ensinar uma LE sem um componente cultural no curso; que a tradução como solução pedagógica é prejudicial à aprendizagem de LE; que as regras que definem a competência comunicativa são mais relevantes na aprendizagem do que as regras que caracterizam a competência lingüística; que o conteúdo lingüístico do programa de ensino é o que caracteriza seu enfoque comunicativo; que quem não "sabe" a LN não pode aprender uma língua estrangeira; está se criando mitos também por parte dos professores universitários desinformados quanto à pesquisa em ensino de LES e sem uma postura crítica frente à mesma.

E esses mitos são então passados para seus alunos - futuros professores, incentivando uma atitude de não-reflexão entre os profissionais da área.

Vários autores (Soares, 1986; Patto, 1984; Freitag, 1978; inter alia) têm se manifestado sobre o fracasso da educação fornecida às classes subalternas no Brasil, ou seja, a educação da escola pública, que tem sido descrita como uma escola contra o povo ao invés de uma escola para o povo (Soares, 1986:20). Têm mostrado também como as chamadas Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia e Educação) têm colaborado na criação de conceitos de fundo ideológico que mascaram o fracasso da escola como fracasso do aluno. Ora o déficit do aluno é lingüístico (e sua linguagem tem sido extremamente culpada por seu insucesso escolar), ora o déficit é cultural (e o contexto cultural da criança é a causa de seu fraco desempenho cultural).

Tais conceitos têm sido levados ao corpo docente através de filosofias educacionais expressas em programas de educação compensatória, que têm por objetivo dar ao aluno aquilo que lhe falta. Este é então visto como em estado permanente de carência: quase que um ser ausente. A visão da impossibilidade do aluno das classes oprimidas para a aprendizagem permeia o sistema educacional como um todo.

Estudiosos que pesquisaram a área do conhecimento de LES atribuem o fracasso do aluno de escola pública à falta de aptidão, ou seja, o aluno da escola pública é incapaz de pensar, sentir e aprender, o que se rotulou de carência de aptidão.

Para Labov não há evidência lingüística para equacionar diferença com deficiência, ou seja, o fato de uma língua ser diferente não implica que seja deficiente.

> "As pesquisas Sociolingüísticas têm mostrado a complexidade dos sistemas lingüísticos utilizados pelas classes oprimidas. Portanto, a menos que uma criança tenha algum problema mental não há nenhuma justificativa que confirme (...) a afirmação de que as crianças das escolas públicas não sabem Português. A questão é que essas crianças usam um dialeto diferente do mundo da escola (...). O foco de atenção deve ser deslocado da linguagem para a estrutura sócio-econômica".

Uma outra teoria que explica a falta de rendimento escolar das classes subalternas é a do déficit cultural. A carência cultural da criança dessas classes impossibilita seu desenvolvimento no contexto cultural da escola que legitima a cultura da classe média. Novamente o diferente é tomado como carente pois os valores que diagnosticam a pobreza cultural das classes subalternas são de ordem socioeconômica.

"Essa estrutura socioeconômica é encoberta por uma filosofia educacional de base liberal inspiradora do modelo brasileiro de educação". (Pato, 1984:24). Fundamentada na idéia de que na sociedade capitalista, a escola é a força que move a sociedade, pois dá a todos os mesmos direitos de educação, sendo portanto, as diferenças individuais que determinam as aptidões que cada um irá desenvolver. Em outras palavras, se os indivíduos fracassam na escola é porque não possuem as habilidades necessárias para a educação, já que eles são desiguais por natureza. Esta concepção de educação escamoteia um sistema socioeconômico que, por ser fundado na divisão social do trabalho, necessita de uma explicação baseada na existência das diferenças individuais, de modo que essa divisão seja vista como sendo no nível social. Assim sendo, o que a escola – enquanto instituição do sistema capitalista – tem feito é impedir o reconhecimento das relações de exploração, colaborando para que as classes subalternas acreditem nas deficiências, que, por serem próprias de sua natureza, as impedem de alterar o processo da história.

É assim que as Ciências Humanas, principalmente a psicologia, têm sido usadas como instrumento de classificações dos homens entre os que são aptos para este ou aquele trabalho, entre os que têm esse ou aquele quociente intelectual, entre os que têm talento ou não, de modo a que se acredite no mito da igualdade de oportunidades, justifiquem-se as divisões em classes sociais e racionalize-se o trabalho para que a sociedade capitalista funcione então mais eficientemente e aumente assim a produção do capital.

> "A questão, que se coloca então, é se os testes psicológicos que têm medido e passado atestados de capacidade e incapacidade em tantos indivíduos são dignos da aura científica que os tem envolvido ou se simplesmente refletem a necessidade do sistema de que não haja mudança social.
>
> A noção de aptidão para aprender LES pode ser antes de mais nada relacionada com a idéia de que algumas pessoas aprendem LES enquanto outras não. Além disso, o fato de ser considerada uma habilidade faz com que seja muito comumente vista como uma virtude ou dom... Enquanto, por um lado, esta noção é uma elaboração desse sentido comum, por outro ela é o resultado da procura do cientificismo da psicologia – especificamente da psicometria - pelas diferenças em habilidades entre os indivíduos que os classificam em capazes ou incapazes".

A pesquisa sobre aptidão para aprender LE fortaleceu-se nos Estados Unidos pela necessidade de se selecionarem para o exército, através de testes, pessoas para serem treinadas em LES (Carrol, 1982:88) que pudessem mais facilmente aprender, de modo a otimizar a força de trabalho.

A aptidão é definida por Carrol como um conceito que corresponde à noção de que ao se aproximar de uma tarefa ou um programa particular de aprendizagem, o indivíduo pode ser visto como sendo dotado de um estado atual de capacidade para aprender aquela tarefa – se tiver motivado e se tiver oportunidade para aprender. (Carrol, 1982:82,84).

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

Muitos pesquisadores (Stern, 1983; Ellis, 1985; inter alia) têm expressado dúvidas sobre o conceito de aptidão para aprender LES e sobre outros fatores que influenciam o aprendiz: "Há discordâncias profundas sobre o papel das diferenças individuais na aquisição de uma segunda língua (Ellis, 1985:99)".

Para Hubbard (1975) e Roeming (1966) o sucesso na aprendizagem de LES depende de motivação e atitude e não de aptidão. Gardner e Lambert (1972) têm colocado igual ênfase em fatores motivacionais e de atitude e apresentado dúvidas sobre o conceito de aptidão.

Os parâmetros representados nos testes de aptidão têm variado na dependência de paradigmas da lingüística e da psicologia que tem orientado a visão de linguagem de psicolingüístas e lingüistas aplicados e influenciado, portanto, o conceito de aptidão para aprender LES. Assim, os traços que definem aptidão lingüística variam de acordo com o tipo de teste que se tem em mente, isto é;

> "Um tipo de dúvida sobre aptidão, ..., se refere a se ela existe e, se existe, do que é constituída (Ellis, 1985:113).
> A literatura trata principalmente dos testes de aptidão para LES de Carrol e Sapon (1959) e o de Pimsleur (1966), que refletem os princípios da abordagem audiolingual típica dos anos 50 e 60. Assim, os traços que definem a aptidão lingüística englobam as habilidade de decodificação auditiva, de identificação de elementos gramaticais, de memorização verbal e de associação entre som e grafema (Stern, 1983:369). Stern, (1983:368) refere-se ainda ao teste de Symons (1930), que reflete a abordagem conhecida como gramática-tradução, ou seja, a aptidão lingüística é, então, caracterizada como envolvendo a habilidade de lidar com conceitos gramaticais e de traduzir.

Outro ponto discordante é a correlação entre aptidão para aprender LES e inteligência ou inteligência verbal. Embora Carrol, (1982:93) aponte que suas pesquisas o tenham levado a duvidar sobre a correlação entre aptidão lingüística e medidas de inteligência verbal, Ellis (1985:111) relata pesquisas (Genesee, 1976, por exemplo) que

demonstram que a inteligência pode influenciar a aprendizagem de uma LE no contexto formal mas muito menos provavelmente em contextos de aprendizagem.

O trabalho de Cummins (1979) especula sobre a possibilidade de dois tipos de habilidades para aprender LES, ou seja, uma relacionada com habilidades acadêmicas/cognitivas e outra com habilidades interpessoais, isto é, as habilidades necessárias para a fluência oral e também relacionadas a aspectos da competência sociolingüística. Nesta visão de aptidão, as baterias tradicionalmente usadas para medir aptidão para aprender LES parecem dar conta, portanto, do que Cummins (1979) chama de habilidades acadêmicas para aprender na sala de aula, que são independentes do tipo de aprendizagem envolvido (Ellis, 1985:114). Assim sendo, o que talvez se possa depreender das medidas de aptidão lingüística expressas nos testes existentes é que elas que têm mostrado que alunos com maior habilidade para o estudo formal aprendem LES com mais facilidade.

Em resumo, a pesquisa existente e as discussões encontradas na literatura apontam que é muito difícil se isolar o conceito de aptidão lingüística (Stern, 1983:368) e que aquilo que a pesquisa tem chamado de aptidão para aprender LES parece estar muito mais relacionado com habilidades para a aprendizagem na sala de aula. Estas habilidades podem ser claramente desenvolvidas através do processo de ensino/aprendizagem, com aliás a pesquisa na área de habilidades de estudo tem demonstrado. Na área de ensino/aprendizagem de LES há indícios de que as habilidades para aprender LES podem ser ensinadas e desenvolvidas (Rubin, 1975 e Neiman et alii, 1978).

Não há base empírica definitiva para apoiar o conceito de aptidão lingüística ainda que este conceito tivesse um valor empírico, a literatura não registra nenhum estudo que correlacione aptidão para aprender LES e classe social. Embora seja verdade que a nossa prática na sala de aula evidencie que os alunos fazem progressos diferentes

na aprendizagem de LES, os fatores que influenciam são muitos (motivação, atitude, oportunidade, etc.) e não simplesmente a chamada aptidão para aprender LES.

O papel do professor, então, enquanto representante do poder desse capital ausente, a sua conseqüente atitude em relação aos alunos é de extrema importância. A ideologia de falta de aptidão para aprender LES na escola pública como também visões de déficit lingüístico e cultural podem ser vistas como sendo responsáveis pelo que Rosenthal e Jacobson (1973) chamaram de "profecia auto-realizadora": a introjeção por parte dos alunos da percepção que a escola tem deles pode determinar a qualidade de seu rendimento escolar. Mesmo quando não explicitadas para o aluno, estas mensagens implícitas chegam a ele. A posição de poder do professor na escola – marca de seu papel no discurso – colabora para que, mesmo quando implícitas, estas mensagens atinjam seu alvo.

> "É urgente que além de se mudar a atitude em relação ao aluno se passe a concentrar as pesquisas na sala de aula da escola pública, de modo que se possa entender verdadeiramente esse contexto livre de conceitos pseudocientíficos e ideológicos as crenças devem dar lugar à reflexão".

A problemática do ensino de LES nas escolas públicas necessita de uma solução para que se revitalize a profissão e para que seja assegurada ao aluno a aprendizagem de LE, vista aqui como mais um instrumento na sua luta por mudanças na sociedade.

"Ao contrário do que a escola capitalista tem deixado implícito, a realidade social é um processo e a vocação ontológica do ser humano é a participação nesse processo para que tenha oportunidades de uma vida melhor (Freire, 1982:68): os seres humanos são sujeitos e não objetos da história". Portanto, a escola precisa oferecer os meios para que o indivíduo participe nesse processo.

A escola deve fazer uso de meios de instrução em LES adequados ao seu contexto, que reflitam habilidades em LES socialmente justificáveis e que estimulem a consciência crítica.

Quando a questão da educação em LES das classes oprimidas é considerada, as abordagens têm se mostrado quase sempre inadequadas principalmente por não considerarem as condições do meio da sala de aula e o contexto psicossocial e sociopolítico geral. "Em uma área aplicada como a nossa, a abordagem deve, sem dúvida, envolver um processo dialético entre a teoria e a prática" (Moita Lopes, 1986).

Freitas (1982:26) afirma:

> "O fato de a ciência não ser encontrável na forma neutra não implica que todos os que trabalham nela estejam ao lado das classes dominantes. Eles podem estar principalmente se quiserem, ao lado das classes oprimidas".

Embora não se questione a aprendizagem de outras matérias do currículo, as LES são freqüentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz da escola pública. É comum se ouvirmos afirmações do tipo:

> "Já que ninguém aprende LES na escola pública, o melhor que se faz é tira-las do currículo; O aluno da escola pública não precisa saber LES; Eles não aprendem português quanto mais inglês", etc.

> "...O que está implícito aqui é uma compreensão da aprendizagem como produto que requereria que o aluno-aprendiz dominasse a LE ao final do segundo grau. Por outro lado, ninguém exige o mesmo domínio de história ou de matemática, por exemplo. Da mesma forma que ninguém termina o segundo grau sendo um historiador ou matemático, ninguém precias, ao final do segundo grau, ter domínio completo de uma LE, ou o que quer que isso seja. Na verdade ninguém conclui o segundo grau com o mesmo nível de domínio de outras matérias que se exige das LES. Uma noção de aprendizagem como processo parece estar subjacente ao ensino das outras disciplinas do

> currículo. Embora seja inegável que, em geral, a qualidade do ensino de LES deixe a desejar, principalmente por não ser pensado a partir da função social da LE no Brasil".

Parece estar implícito que o currículo deve ser definido a partir da classe social do aluno que freqüenta a escola pública, mesmo em um país que a aprendizagem de LE, notadamente do inglês, é cercada de prestígio social.

> "A necessidade do inglês surge, em parte, de valores sociais e de prestígio como também de um desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. O conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social" (The ECT Profile on Brasil..., The British Council, 1976:2).

Esta visão capta a atitude reinante no país em relação à aprendizagem de inglês. É estranho que, em tal contexto social, se argumente que a educação pública exclua um tipo de conhecimento tão valorizado na sociedade; a menos que seja importante somente para a classe média, que tem recursos financeiros para freqüentar cursos de idiomas. Ao mesmo tempo em que as LES foram desvalorizadas nos currículos das escolas públicas, no setor particular aumentou massivamente, nos últimos anos, o número de rede de cursos de LES.

Por outro lado, embora as leis educacionais tenham facultado a inclusão de LES no currículo do primeiro grau e tornado obrigatória no segundo grau (Lei 5692/71), é bastante comum a inclusão de LES no currículo das escolas de primeiro grau nos grandes centros. Todavia, as LES não são ensinadas adequadamente e para aprendê-las, com um mínimo proeficiência, é necessário que se freqüente um curso particular. O fato é que as LES estão no currículo oficial, e é responsabilidade dos especialistas em LES (professores e lingüistas aplicados) torná-las possíveis de serem aprendidas no contexto da escola, de modo que setores da sociedade que não tenham acesso a cursos de LES

possam aprendê-las. A ausência de acesso a este tipo de conhecimento no currículo da escola pública colaboraria, ainda mais, na criação de um modelo de educação para as classes oprimidas, que excluiria um tipo de conhecimento educacional supervalorizado socialmente (Stenhouse, 1975:19-20).

Em termos gerais, a única língua estrangeira normalmente incluída no currículo das escolas brasileiras atualmente é o inglês, e isso representa uma grande perda cultural. Com o surgimento do Mercosul, o ensino de espanhol começa a disputar com o francês o espaço de uma segunda LE. A preferência pelo inglês está obviamente relacionada à importância inegável do inglês como uma língua internacional, devido ao poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos na primeira e na segunda metade deste século, respectivamente, e a penetração do inglês como língua do novo imperialista (Estados Unidos) no Brasil.

Uma das dificuldades enfrentadas pelas LES no currículo é justamente a de justificar socialmente sua presença. Apesar de os meios de comunicação de massa divulgarem a importância de se aprender inglês no mundo contemporâneo, só uma pequena minoria da população terá a chance de usar inglês como meio de comunicação oral tanto dentro como fora do país. A pesquisa mostra que mesmo os professores de inglês no Brasil raramente têm a chance de usar inglês tanto dentro de sala de aula quanto fora dela.

> "O fato é que a única habilidade em LE que parece ser justificada socialmente, em geral, no Brasil é a leitura... a leitura é a única habilidade que atende às necessidade educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio".

A aprendizagem da leitura em LE colabora no desenvolvimento de uma habilidade que é central na escola. Aprender a ler em LE ajuda no desenvolvimento da habili-

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

dade da leitura em língua materna, que é, na verdade, a fonte de muitos problemas com os quais as crianças se defrontam na escola em todas as disciplinas (Albuquerque, 1993).

Se a leitura é a habilidade que o aluno mais usa, nada impede que se repense a metodologia aplicada ao ensino de LE na escola pública brasileira já que os objetivos tradicionais apontam as quatro habilidades lingüísticas, com ênfase nas habilidades orais (em nosso contexto social essas habilidades tornam-se inadequadas).

> "Na proposta de ensino centrada na leitura é definida aqui a especificidade é definida em relação à função da LE em termos do contexto social geral do país no qual os alunos se encontram e das condições de aprendizagem da escola (...) na proposta de ensino de leitura, a aprendizagem da LE é vista como parte do processo educacional do aprendiz como um todo. O ensino de LE desta perspectiva envolve o ensino de uma habilidade específica mas tem um objetivo educacional geral. Centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais, já que, através da leitura em uma língua estrangeira, pode-se ser exposto a visões diferentes do mundo, de sua própria cultura e de si mesmo como ser humano".

A aprendizagem da leitura de LE também fornece ao aprendiz maior desenvolvimento na escrita podendo mais tarde ser ampliada através do discurso oral se caso o aprendiz precisar.

Nesse caso temos dois propósitos diferentes: um utilitário e o outro educacional. Esta proposta de ensino de leitura em LE pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade de letramento global do aluno da escola pública, dando-lhe uma possibilidade a mais de lutar pela transformação social (Freire, 1974).

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

O objetivo principal deste trabalho é verificar a importância da língua inglesa no ensino médio dentro do contexto de globalização e como está sendo aplicada a metodologia, tanto na escola pública quanto na privada.

Através de leituras: Almeida Filho, Moita Lopes, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e observações em sala de aula das escolas "Vale do Guaporé" e VX de Abril" faremos algumas considerações com o intuito de colaborar para o melhor desempenho do ensino / aprendizagem de língua inglesa.

O aprendizado da língua inglesa no Brasil ainda é vista como algo intransponível principalmente na escola pública apesar de a mais de cinqüenta anos haver profissionais que se preocupam com seu progresso. "Estudar um língua clássica era aprender as regras de gramática ler (apreciar) os *bons autores* e analisar e traduzir textos". (Almeida Filho, 1993:46).

A lingüística aplicada através de seus autores tenta há várias décadas mudar a postura anterior frente ao aprendizado formal e atesta que o ensino de línguas estrangeiras pouco evoluiu pois os mitos que existem em torno da aprendizagem de um língua estrangeira na escola pública são tantos que é comum se ouvir até que: "Já que ninguém aprende LES na escola pública, o melhor que se faz é tira-las do currículo". (Moita Lopes, 1996:127).

Como no Brasil infelizmente a escola não é para todos, a língua inglesa ainda continua sendo privilégio de poucos. Foi o que constatei ao observar as aulas dessa disciplina na escola "Vale do Guaporé"; o professor a pesar de ser habilitado não está preparado e mesmo que estivesse, o esforço dele pouco adiantaria pois os alunos na faixa etária de dezoito a cinqüenta anos chegam cansados de uma jornada de trabalho pesado, desmotivados até mesmo pela instituição, por privilegiar a língua portuguesa deixam apenas uma hora/aula de língua inglesa por semana, tornando impossível o aprendizado.

O professor se esmera, tem vontade de desempenhar seu trabalho, mas infelizmente o que consegue é repetir mais uma vez a aula anterior, levando em consideração

o espaço físico uma sala de aula que comportaria trinta alunos, na realidade se vê até cinqüenta, impossibilitando assim o desenvolvimento da prática de ensino, sem contar que a maioria dos professores que administram essa disciplina só têm o segundo grau (totalmente despreparados para transmitir esses conhecimentos). O fato é que infelizmente aqui no Brasil, principalmente nos pequenos centros urbanos quem deseja aprender uma língua estrangeira precisa freqüentar um curso particular se se deseja um mínimo de proeficiência.

Na escola "XV de Abril" que segue a filosofia/metodológica das escolas objetivo, o professor é obrigado a ministrar toda a matéria prevista dentro semestre. Os alunos de classe média ou filhos dos professores da rede na faixa etária de quinze a dezesseis anos já cursando o segundo grau, freqüentam um curso específico da disciplina (língua inglesa).

Enquanto os alunos do "XV de Abril" do segundo ano (2º grau) conseguem ler, entender, traduzir e até produzir textos em inglês, os alunos da escola "Vale do Guaporé" (mesma grau de escolaridade) só conseguem repetir a conjugação dos verbos to be e to have, sem conseguir conectá-los em diálogo, isso porque a falta de professores preparados ainda é o grande vilão, sem contar o descaso das autoridades competentes.

Na história do ensino de idiomas, sempre valorizou-se o Grego e o Latim com conseqüentes acessos à literatura clássica; em outra ocasião privilegiou-se o estudo das línguas modernas como: Inglês, Francês e Espanhol.

No Brasil segundo a legislação, essas disciplinas deveriam estar no currículo desde a metade deste século, mas isso nem sempre ocorreu devido a alguns fatores contrários como: carência de professores com formação lingüística e pedagógica, número limitado de horas reservado ao estudo de línguas além de ter sido só a língua inglesa a privilegiada do currículo reduzindo o interesse dos indivíduos pela aprendizagem de

outras línguas estrangeiras (conseqüentemente a formação de outros idiomas) sem contar a falta de materiais didáticos

> "Assim as línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se quase sempre apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade". (PCN:50).

Esta mesma problemática ainda continua aqui na escola "Vale do Guaporé" enquanto que no "XV de Abril" a lingüística aplicada está ganhando espaço (professor trabalha a intertextualidade para posteriormente colocar as questões gramaticais), o que não significa que escola pública não esteja voltada para a metodologia da interdisciplinariedade como um todo.

A revista Nova Escola – Agosto, 1999:10 trás uma experiência inovadora em relação ao ensino da língua inglesa numa escola pública na favela carioca. Nessa reportagem o pesquisador Lynn Mário de Souza do departamento de Letras da Universidade de São Paulo, USP, diz que:

> "E como todos ricos ou pobres, estão em um mundo que já não garante nem uma vaga de secretária para quem não domina um segundo idioma, é preciso motivar os alunos para as aulas. O único cuidado é adequar as estratégias de ensino ao nível socioeconômico da turma".

Foi o que aconteceu com a escola Yázigi instalada na favela de Acari Rio de Janeiro com os alunos na maioria carentes.

"Ensinamos partindo das situações de vida dos alunos e provamos que esse aprendizado é muito importante para eles", explica a orientadora Maria Viana.

Vejamos algumas de suas experiências: Maira leva para a classe anúncios com palavras em inglês. "A ligação como o dia-a-dia não pára por aí. Ao aprender verbos no passado, a turma conta como foi o final de semana".

> "Para estudar as profissões visitamos uma hair dresser (cabeleireira) e um photographer (fotógrafo) que trabalham no prédio da escola", conta. Ela completa a lista de ocupações com fotos de personagens de novelas. O Carlão de Pecado Capital, representa o táxi driver (motorista de táxi). Com exercícios desse tipo eles assimilam mais facilmente as informações". (Nova Escola, 1999:11).

É a essa diversidade de informações que Moita Lopes se refere aconselhando os professores de língua estrangeira a motivarem mais seus alunos.

O professor deve trabalhar com as diferenças e não com as deficiências pois como qualquer outra disciplina a LE também funciona como meio de se ter mais acesso ao conhecimento, proporcionando ao indivíduo novas formas de pensar, sentir, agir e conhecer a realidade.

> "Numa perspectiva interdisciplinar e relacionada com textos reais o processo ensino / aprendizagem de Línguas Estrangeiras adquirí nova configuração em prática de alguns princípios fundamentais que ficaram apenas no papel por serem considerados utópicos ou de difícil viabilização". (PCN, 1999:51).

Essa configuração faz com que as LES modernas assumam sua própria função numa grande área da linguagem apesar da legislação ter objetivos práticos como: ler e escrever (o caráter formativo em relação ao ensino / aprendizagem parágrafo dessa disciplina não pode ser ignorado).

> "Torna-se, pois fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que além de capacitar o aluno a compreender e a produzi enunciados corretos no novo idioma propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão". (PCN:52).

O objetivo geral enfatizado pelos PCNs em relação ao ensino / aprendizagem de LE para este novo milênio é a de levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana e não o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais permitindo quando muito alcançar resultados nos exames.

> Portanto, "é imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho". (PCN:54).

Vale lembrar que a inclusão da língua inglesa no ensino médio deve ser encarada como vantagens e perspectiva de crescimento.

Vivemos num período de globalização e é inadmissível que a escola pública retire de seus alunos esse conhecimento tão valorizado pela sociedade.

> "A ausência de acesso a este tipo de conhecimento no currículo da escola pública colaboraria ainda mais, na criação de um modelo de educação para as

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

> classes oprimidas, que excluiria um tipo de conhecimento educacional supervalorizado socialmente" (ef Stehouse, 1975: 19-20).

O ensino de língua inglesa na escola pública ao longo do tempo primou pelas quatro habilidades (ler, escrever, entender, falar) mas no contexto das escolas públicas brasileiras é irreal defender a ênfase nas quatro habilidades lingüísticas, tendo em vista as condições existentes no meio de aprendizagem: carga horária reduzida (uma aula semanal de 50 minutos); um grande número de alunos por turma (média de 40-50 alunos por turma); domínio reduzido das habilidades orais por parte da maioria dos professores; ausência de material instrucional extra, além do livro e do giz, etc. Nessas condições o trabalho com a leitura parece ser mais facilmente alcançável tendo em vista os seus objetivos limitados, não o ensino de língua instrumental, mas o programa de ensino geral de língua estrangeira. Dentro dessa proposta de ensino de leitura a aprendizagem de língua estrangeira é vista como parte do processo educacional do aprendiz como um todo.

O ensino de língua estrangeira desta perspectiva envolve o ensino de uma habilidade específica, mas tem um objetivo educacional geral; centra-se na aprendizagem de uma habilidade que é útil para os aprendizes, que podem continuar a aprender em seu próprio meio e que fornece a possibilidade de aumentar seus limites conceituais.

> "A leitura é a única habilidade que atende as necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio. E assim a única habilidade que o aprendiz pode continuar a usar autonomamente ao término de seu curso" (Moita Lopes, 1996:131).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lingüística Aplicada ainda é uma ciência que está apenas começando e muito ainda pode ser feito para ampliar o conhecimento dos alunos das escolas públicas do Brasil levando em consideração o contexto sócio-cultural de cada um. "Em uma área aplicada como a nossa, a abordagem deve sem dúvida, envolver um processo dialético entre a teoria e a prática". (Moita Lopes, 1996:77).

Nessa perspectiva o conhecimento, deve ser adquirido gradativamente através da interação social entre os significados do professor e os dos alunos construindo assim um contexto mental comum sem perder os valores sociais. Que a aprendizagem de LE não se torne apenas em "Símbolo de Status Social", mas que mostre para seus alunos que qualquer outro idioma é essencial mesmo para quem nunca sonhou em sair do Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias, vol. 02, pp. 49-62, Brasília – 1999.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do Ensino de línguas, Tópicos de Lingüística Aplicada. In.: O Ensino de Línguas Estrangeiras. Editora da UFSC, 1998.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino / aprendizagem. Campinas, SP.: Mercado das Letras, 1996.

NOVA ESCOLA, A revista do ensino fundamental. Com o inglês sua turma vai conquistar o mundo. Ano XIV. nº 124. Agosto. Ed. Abril, 1999.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vigotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano, In.: CADERNO CEDES, 24, pp. 32-43, Campinas-SP. Papirus, 1991.

ANEXO

"The Doctor is very important in our lives"

"Doctor" I have a friend who has been feeling so nervous and he has been working very hard lately.

He will get sick. He used to enjoy playing soccer, but lately he hasn't been playing at all. I'm really worried with my friend and he is always in a bad mood.

I know he needs to relax and excercises can help, but he feels like making a big change in his life.

Help me Doctor!!!

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

l) Bring the coffee, _____ ?

m) Do me a favor, _____ ?

n) Everyone likes fruit, _____ ?

o) Rita hardly walks, _____ ?

p) We are the world, _____ ?

q) That man built our house, _____ ?

r) There are a lot of trousers in the washing machine, _____ ?

s) I gave her nothing, _____ ?

t) You won't fail, _____ ?

CHALLENGE-EXERCISE

3. (ITA) – Let's watch the television program that the teacher mentioned_____ . ?

a) do we; b) shall we;
c) can't we; d) don't we;
e) will we.

4. (UNIV. EST. LONDRINA – PR) – Mary never completes her work, _____ she?

a) does; b) did;
c) hadn't; d) didn't;
e) doesn't;

5. (MACKENZIE – PR) – Stop talking, _____ ?

a) are you b) did you;
c) will you; d) do you;
e) não sei.

6. (UNIV. EST. MARINGÁ – PR) – They have already gone, _____ ?

a) do they; b) have they;
c) are they; d) don't they;
e) haven't they

7. (UFPR) – He could do it by himself, _____ ?

a) don't he; b) didn't he;
c) did he; d) couldn't he;
e) could he.

8. (ITA) – She's taken all those books away, _____ ?

a) isn't she; b) doesn't she;
c) wasn't she; d) hasn't she;
e) haven't she.

9. (FAC. MED. UBERABA – MG) – Her house isn't there, _____ ?

a) is there; b) is she;
c) she is; d) is it;
e) there is.

10. (UFPR) – Assinale a alternativa correta:

a) Those pears were good, weren't it?
b) I am very good at dancing, am I?
c) Sam won the prize, didn't he?
d) He should have come home earlier, hasn't he?
e) He'll fall down, isn't it?

11. (PUC – CAMPINAS – SP) – Supply an appropriate question tag:

a) She wasn't able to open up the box, _____ ?

b) They will never tell the secret, _____ ?

c) George smokes heavily, _____ ?

TEXT: "KILLER CIGARETTES" (26)



The message of the new Surgeon General's report on the health hazards of smoking is even grimmer than the report from the same office 15 years ago. The evidence is much stronger that cigarette smoking is implicated in heart disease and cancer, the nation's leading killers; and new data now links it to more bronchial diseases, allergies and adverse reactions to drugs. Cigarettes expose particular risks to pregnant women, children, and workers exposed to toxic chemicals. U. S. Health, Education and Welfare Secretary Joseph Califano concludes that "smoking is even more dangerous – indeed, much more dangerous than it was supposed."

The effects of smoking on pregnancy are now clearly understood. The infant birth weight is 150 to 200 g. lower in smoking women. The physiologic effects of this are not clear. However, the incidence of spontaneous abortion is doubled for the smoking patient.

Most smokers themselves are well aware of the danger.

Here, the new report offers only sketchy guidance. Remarkably little is known about why people start to smoke or how they can stop. There is some hope that persuasion will help; 30 million Americans have already quit smoking, and percapita cigarette consumption is at its lowest point in two decades. But stronger medicine is likely to be needed. The research focus should shift now from documentation of the hazards to exploration of the remedies. The weeds are killing about 350.000 Americans each year.

From: New York Time

VOCABULARY

surgeon general, *n.* = chefe da saúde pública

report, *n.* = relatório

hazard, *n.* = perigo, risco

grim, *adj.* = penoso, desagradável

implicated, *adj.* = envolvido

leading, *adj.* = principal

data, *n.* = information

to link, *v.* = ligar, unir

disease, *n.* = doença

adverse, *adj.* = adverso

to expose, *v.* = expor

chemical, *n.* = produto químico

welfare, *n.* = previdência social

pregnancy, *n.* = gravidez

infant, *n.* = criança

birth, *n.* = nascimento

physiologic, *adj.* = fisiológicos

doubled, *adj.* = dobrado

aware, *adj.* = consciente

sketchy, *adj.* = superficial

guidance, *n.* = orientação

remarkably, *adv.* = notavelmente

consumption, *n.* = consumo

likely, *adv.* = provavelmente

research, *n.* = pesquisa

focus, *n.* = foco

to shift, *v.* = trocar, mudar

weed, *n.* = erva-daninha

ACTIVITIES

1. Answer according to the text:

a) What was the new Surgeon General's report about?

_____

_____

b) Whom do cigarettes expose particular risks to?

_____

_____

c) What do cigarettes cause most?

_____

_____

d) How many Americans have already quit smoking?

_____

_____

e) Does the new report offer a complete guidance?

_____

_____

f) What should be studied from now on?

_____

_____

g) How many Americans are dying because of the cigarette?

_____

_____

TOO – SO (27)

Read this sentence:

* I work in a bank and they work in a bank .
  (Eu trabalho num banco e eles trabalham num banco.)

Você não achou repetitiva? Pois é, em inglês, para evitar estas repetições usaremos TOO ou SO.

You can say:

* I work in a bank and they **do TOO.**

(main verb in the simple present) (aux. verb DO in the simple pres.)

OR

* I work in a bank and **SO do** they.

O verbo auxiliar **DO** está substituindo tudo o que seria repetido, ou seja, "work in a bank"; e **SO** e **TOO** significam "também".

Estas construções com TOO ou SO serão usadas apenas nas frases **afirmativas**; usando **DO** quando não houver outro verbo auxiliar na frase, e usando o próprio verbo auxiliar, se houver um. LOOK!

* I **will** go to the cinema and you will **TOO.**

or

* I **will** go to the cinema and **SO** will you.

Attention!

- **TOO** always comes in the end of the sentence;
- **SO** always comes **before** the auxiliary verb and the pronoun is always in the end.

Mary loves T.V. and { I **DO** (aux.) **TOO.** / **SO DO** I.

I can swim and { you **CAN** (aux.) **TOO.** / **SO CAN** you.

DO NOT FORGET!

The auxiliary verbs are:

BE – DO – CAN – HAVE – WILL – WOULD – etc...

ACTIVITIES

1. Follow this example:

e.g.: We are intelligent and { **they are too.** / **so are they.**

a) Nelson Piquet is a champion and...

Alain Prost is too.
So is Alain Prost.

b) Sandra works here and...

Tony does too.
So does Tony.

c) You are smart and...

I am too.
So am I.

d) Men must work and...

women must too.
So must women.

e) I believe in God and...

Father Thomas does too.
So does father Thomas.

f) They will travel to England and...

We will too.
So will we.

g) John Lennon sang well and...

Elvis did too.
So did Elvis.

h) Nancy can go there and...

you can too.
So can you.

i) She was sick and...

we were too.
So were we.

j) My brother caught a cold and...

I did too.
So did I.

k) That girl looks like Gal Costa and...

you do too.
So do you.

DEEPER UNDERSTANDING

As the people here grow colder
I turn to my computer
And spend my evenings with it
Like a friend.
I was loading a new programme
I had ordered from a magazine
"Are you lonely, are you lost?
This voice console is a must"
I press Execute.

Hello, I know that you've been feeling tired
I bring you love and deeper understanding
Hello, I know that you're unhappy
I bring you love and deeper understanding.

Well I've never felt such pleasure
Nothing else seemed to matter
I neglected my bodily needs
I did not eat, I did not sleep
The intensity increasing
'Till my family found me and intervened
But I was lonely, I was lost
Without my little black box
I pick up the phone and go Execute.



Hello I know that you've been feeling tired
I bring you love and deeper understanding
Hello, I know that you're unhappy
I bring you love and deeper understanding

I turn to my computer like a friend
I need deeper understanding
Give me deeper understanding.

VOCABULARY

to load, *v.* = carregar

must, *n.* = necessidade, um "must"

Execute, *v.* = tecla no computador que faz com que ele execute as funções do programa

deeper, *adj.* = mais profundo (deep)

understanding, *n.* = compreensão

pleasure, *n.* = prazer

to neglect, *v.* = negligenciar

bodily needs, *n.* = necessidades fisiológicas

to increase, *v.* = aumentar

to intervene, *v.* = intervir

to avoid, *v.* = evitar

ACTIVITIES

1. What kind of feeling in our society does this song refer to?

_____

_____

2. Do you think the song "exaggerates" or is it the truth? Why?

_____

_____

3. Do you think that some day our only friends will be computers?

_____

_____

4. What can we do to avoid that something like this happens to humanity?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

DEAD POETS SOCIETY

Todd Anderson and his friends at Welton Academy can hardly believe how different life is since their new English professor, the flamboyant John Keating, has challenged them to "make your lives extraordinary!" Inspired by Keating, the boys resurrect the Dead Poets Society – a secret club where, free from the constraints and expectations of school and parents, they let their passions run wild. As Keating turns the boys on to the great words of Byron, Shelley, and Keats, they discover not only the beauty of language, but the importance of making each moment count.

This is a little extract from the film; read it and enjoy yourself!

VOCABULARY: introduction

flamboyant, *adj.* = bombástico
to challenge, *v.* = desafiar
to ressurect, *v.* = ressuscitar
constraint, *n.* = repressão
to run wild, *v.* = ir à loucura
to turn on, *v.* = versar sobre
to make something count, *v.* = fazer valer a pena

"Hey," Cameron shouted as the boys entered Mr. Keating's room the next afternoon. "There's a note on the board to meet in the courtyard."

"I wonder what Mr. Keating is up to today." Pitts grinned expectantly.

The boys raced down the hall and out the door into the chilly courtyard. Mr. McAllister peered out from his classroom door, shaking his head in annoyance.

"People," Keating said as the boys gathered around him. "A dangerous element of conformity has been seeping into your work. Mister Pitts, Cameron, Overstreet, and Chapman, line up over here please." He pointed to the four boys to stand near him. "On the count of four, I want you to begin walking together around the courtyard. Nothing to think about. No grade here. One, two three, go!"

The boys began walking. They walked down one side of the courtyard, across the back, up the other side, and across the front, completing the square.



"That's the way," Keating said. "Please continue."

The boys walked around the courtyard again as the rest of the class and the teacher watched. Soon they began to walk in step, a march-like cadence emanating from the pavement. They continued in a one-two-three-four pattern as Keating began to clap to the rhythm.

"There it is... Hear it? he called, clapping louder in time. "One two, one two, one two, one two... We're all having fun, in Mr. Keating's class..."

The four marchers picked up on their cadence. They lifted their legs high and swung their arms back and forth, keeping the rhythm alive. The class joined in clapping out the beat.

"All right, stop," Mr. Keating called to the marchers. "You may have noticed how at the beginning Misters Overstreet and Pitts seemed to have a different stride than the others – Pitts with his long lurches, Knox with that light little bounce–but soon all were walking in the same cadence. Our encouragement made it even more marked," he pointed out.

"Now, this experiment was not to single out Pitts or Overstreet. What it demonstrates is how difficult it is for any of us to listen to our own voice or maintain our own beliefs in the presence of others. If any of you think you would have marched differently, then ask yourself why you were clapping. Lads, there is a great need in all of us to be accepted, but you must trust what is unique or different about yourself, even if it is odd or unpopular. As Frost said, "Two roads diverged in a wood, and I – I took the one less traveled by, / And that has made all the difference."

The bell rang, but the boys remained rooted in their spots, watching Keating and absorbing his message. Then Keating saluted the class and walked off.

VOCABULARY: EXTRACT

courtyard, *n.* = pátio
to be up to, *v.* = querendo fazer
to grin, *v.* = sorrir
expectantly, *adv.* = anciosamente
to race, *v.* = correr
chilly, *adj.* = muito frio
to peer out, *v.* = olhar com dificuldade
to shake, *v.* = balançar
annoyance, *n.* = perturbação
to gather, *v.* = reunir-se
conformity, *n.* = conformidade
to seep into, *v.* = infiltrar-se
to line up, *v.* = enfileirar-se
grade, *n.* = nota
soon, *adv.* = em breve
step, *n.* = passo
march, *n.* = marchar
cadence, *n.* = cadência
to emanate, *v.* = emanar
pavement, *n.* = calçada
pattern, *n.* = padrão, ritmo
to clap, *v.* = bater palmas
loud, *adj.* = alto
to have fun, *v.* = divertir-se
to pick up on, *v.* = acompanhar
to swing, *v.* = balançar
stride, *n.* = andar a passos largos
lurch, *n.* = cambaleio
bounce, *n.* = pulo, salto
marked, *adj.* = marcado
to single out, *v.* = separar de um grupo
to maintain, *v.* = manter
belief, *n.* = crença
lad, *n.* = companheiro (homem)
need *n.* = necessity
to trust, *v.* = confiar
odd, *adj.* = estranho, esquisito
to diverge, *v.* = divergir
wood, *n.* = floresta
rooted, *adj.* = enraizado
spot, *n.* = ponto
to walk off, *v.* = ir embora

ACTIVITIES

1. Organise, in your school, a group to watch the film "Dead Poets Society".

2. Write a composition about the message of the film. You can take notes during the film to help you in it.

3. Find, in the film, the part which is written above. Notice the differences between what is written and what happens in the film. Write them down.

   – In the beginning:

   a) Is there a note on the board?

   _____

   _____

   – During the class:

   b) How many boys take part in the exercise in the film?

   _____

   _____

   – In the end:

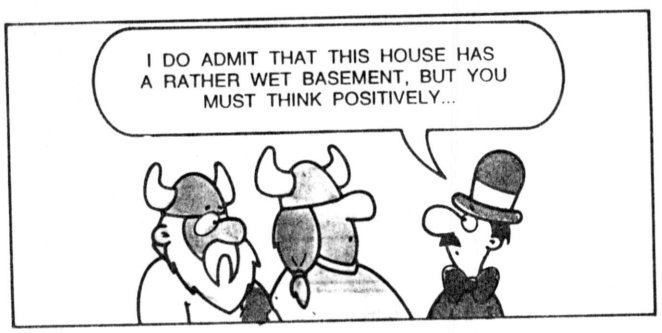
   c) What do the boys do in the end of the lesson in the film?

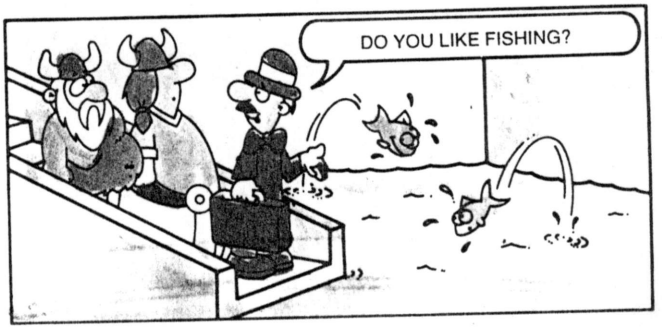
   _____

   _____

4. Do you think there could be a "Dead Poets Society" in your own school?

   Why don't you talk it over with your friends? Maybe they're interested...





Many, much, a lot of, lots of, plenty of, a few, a little, few, little (17)

DO YOU EAT A BALANCED DIET?

Much of our time is spent on eating. Why do you eat? Do you eat because you like it or because you need it?

Você precisa conhecer estas palavras antes de ler o texto a seguir:

source: fonte
body: corpo
hunger: fome
drug: remédio
broken down: digerida, dividida
sent: (passado de send) enviar
bloodstream: corrente sangüínea
health: saúde
prescribe: prescrever, receitar
meal: refeição
snack: lanche
should: deveria
fats: gorduras
worry: preocupar-se

In general we do not think about eating as a source of energy for our body, but as a way of having some pleasure. Food is more important than just something you eat for pleasure or to satisfy your hunger. It is a potent drug that you will take at least three times a day for the rest of your life. After food is broken down into its basic components (glucose, amino acids and fatty acids) and sent into the bloodstream, it has a more powerful impact on your body - and your health - than any drug your doctor could ever prescribe.

Every time you eat, you take very strong medicine, which can have good, bad or indifferent effect on your body for the next four or six hours. Every drug that doctors prescribe has an effect too. If you take lots of the drugs, it can bring on a toxic reaction. On the other hand, taking too little can make it ineffective . The same is true for food. Eating too much or too little is not good. Every meal and every snack should have the correct balance of macro-nutrients, proteins, carbohydrates and fats. People usually worry about the amount of calories they eat. We should not focus on how many calories we are eating, but on how much protein, carbohydrate and fat the body requires to function. The quantity will depend on many factors, but specially on your physical structure and your habits. If you are sedentary you don't need to eat as much as an active person. However, most people should ingest lots of carbohydrates and proteins, little fat and plenty of water.

Responda às perguntas a seguir, em português, com base no texto que você acabou de ler:

1. A que o autor compara a comida? De que forma ele faz esta comparação?

2. Você concorda com esta comparação? Justifique.

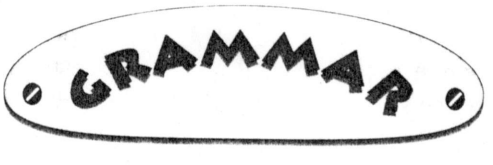
3. Qual o papel da alimentação em sua vida?

Agora responda às perguntas a seguir, em inglês.

4. What kind of effect can food have on our body?

5. According to the author, what do we have to eat in every meal?

6. What factors are the most important to consider when determining the quantity of macro-nutrients we have to eat?



Na unidade anterior, quando estudamos os determinantes **some**, **any** e **no**, referimo-nos a substantivos contáveis e incontáveis. Neste momento, faremos a distinção entre eles.

SUBSTANTIVOS CONTÁVEIS X SUBSTANTIVOS INCONTÁVEIS

Os substantivos em inglês são classificados em duas categorias: os que podem ser contados enquanto unidades (substantivos contáveis) e aqueles que só podem ser contados ou medidos com o auxílio de unidades ou sistemas de medida (substantivos incontáveis) . Os substantivos contáveis podem possuir duas formas: singular e plural; os incontáveis só possuem forma no singular. Como distingui-los? Os substantivos incontáveis são, em sua maioria, palavras que exprimem substâncias (líquidas, sólidas e gasosas), sentimentos ou idéias abstratas. Para quantificá-los, usamos unidades

de medida. Não é possível contarmos o número de petróleo, que é incontável, mas podemos contar os barris e os litros que são contáveis. Igualmente, os copos de café, quilos de açúcar, litros de leite, etc.

Muita atenção: há alguns substantivos que são incontáveis na língua inglesa, porém contáveis em outras. Podemos citar: ***bread, advice, information, hair, homework, knowledge, progress, equipment, money, traffic, flour, sand, pasta, cheese****, etc.*

Feita essa distinção, veremos o uso de mais alguns determinantes quantitativos:



MANY

☒ COUNTABLE ☐ UNCOUNTABLE



MUCH

☐ COUNTABLE ☒ UNCOUNTABLE

Analise as seguintes frases:

There are ***many strawberries*** *in the mug.*

There is ***much cream*** *in the mug.*

Os determinantes **much** e **many** são usados para expressar uma grande quantidade. **Many** refere-se aos substantivos contáveis e **much** aos substantivos incontáveis. Na linguagem do dia-a-dia, eles aparecem apenas em frases interrogativas e negativas. Entretanto, em textos técnicos e literários aparecem também em frases afirmativas.



A LOT OF / LOTS OF

☒ COUNTABLE ☒ UNCOUNTABLE

Veja as frases a seguir:

There are ***a lot of/ lots of strawberries*** *in the mug.*

There is ***a lot of/ lots of cream*** *in the mug.*

São determinantes bastante informais e podem ser usados tanto com substantivos contáveis quanto com incontáveis. São usados em frases afirmativas, negativas ou interrogativas e representam uma grande quantidade, assim como **many** e **much**.



PLENTY OF

☒ COUNTABLE ☒ UNCOUNTABLE

Analise as frases:

There are ***plenty of strawberries*** *in the mug.*

There is ***plenty of cream*** *in the mug.*

Este determinante pode referir-se tanto a substantivos contáveis quanto a incontáveis. Sugere uma quantidade além da necessária.



A FEW

☒ COUNTABLE ☐ UNCOUNTABLE



A LITTLE

☐ COUNTABLE ☒ UNCOUNTABLE

Analise as seguintes frases:

There are ***a few strawberries*** *in the mug.*

There is ***a little cream*** *in the mug.*

Estes determinantes são usados para expressar uma quantidade razoável do "todo".

A few é usado com substantivos contáveis, e **a little** com incontáveis.



FEW

☒ COUNTABLE ☐ UNCOUNTABLE



LITTLE

☐ COUNTABLE ☒ UNCOUNTABLE

Veja as frases a seguir:

There are ***few strawberries*** *in the mug.* **OU**
There are ***not many strawberries*** *in the mug.*

There is ***little cream*** *in the mug.* **OU**
There is ***not much cream*** *in the mug.*

Few e **little** referem-se a pequenas quantidades bem menores do que o necesssário e possuem uma conotação negativa. **Few** é usado com substantivos contáveis e tem o mesmo significado de **not many**. Já **not much** e **little** são usados com os substantivos incontáveis e também possuem o mesmo significado.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

ATIVIDADES

1. Sublinhe as palavras que melhor completam as frases:

a) Executives usually drink *much / many* coffee during the day.

b) There isn't *much / few* violence at this area of the country.

c) We have to hurry. We don't have *much / little* time.

d) *How much / How many* salt do you usually put on your food?

e) There were *a lot of / little* people at the party.

f) Did you take *many / a little* photographs during the holiday?

g) This country has *plenty of / few* technology.

h) My grandfather gave me *a few / little* dollars to spend.

2. Relacione as colunas:

a) She won the lottery. Now she has

b) She lost her job, but fortunately she has

c) I will lend her some money because she wants to buy that jacket and she has

d) Things are not going well for her. She doesn't have

e) Of course she can buy this car. She has a good job and makes

( ) much money.
( ) a lot of money.
( ) a little money.
( ) little money.
( ) plenty of money.

3. Complete as lacunas com um determinante quantitativo adequado. Pode haver mais de uma resposta:

a) Bob is very popular. He has _____ friends.

b) There aren't many interesting places to see in this town, so _____ tourists come here on vacation.

c) I usually don't know what to do in Europe. There are _____ beautiful places to visit.

d) I don't speak _____ Spanish, only a few words.

e) The weather was really dry last month. There was _____ rain.

f) Ana is really busy. She has _____ free time.

g) I didn't spend much time in the bank. There weren't _____ people in the line.

h) Don't worry about the time. I am not going to work today. We have _____ time to talk.

4. Formule perguntas com ***How much*** ou ***How many***:

a) _____

_____

We drink a lot of water every day.

b) _____

_____

He has plenty of time to talk to you.

c) _____

_____

They ate a few apples in the morning.

d) _____

_____

Sarah takes three different drugs every night.

e) _____

_____

Brazil imports lots of oil every year.

f) _____

_____

I want a little coffee.

5. Descreva seu colégio. Escreva frases em seu caderno, usando **many**, **much**, **a lot of**, **lots of**, **plenty of**, **a little**, **a few**, **little**, **few**. As palavras do quadro abaixo poderão ser usadas.



HOW MUCH DO YOU KNOW ABOUT FOOD? (18)

Leia os rótulos com as informações nutricionais a seguir e identifique a qual alimento cada um deles se refere.

Você precisa conhecer estas palavras antes de ler o texto:

poultry: ave doméstica

chicken: frango

beef: carne de boi

lamb: cordeiro

soy: soja

honey: mel

olives: azeitonas

avocado: abacate

lard: banha

Nutrition Facts
Serving Size 1 Can (340mL)

Amount Per Serving	
Calories 70	Calories from Fat 0
	% Daily Value*
Total Fat 0g	0%
Saturated Fat 0g	0%
Cholesterol 0mg	0%
Sodium 880mg	37%
Potassium 780mg	22%
Total Carbohydrate 15g	5%
Dietary Fiber 2g	8%
Sugars 11g	
Protein 2g	

Vitamin A 60% (80% as Beta Carotene)

Vitamin C 140% – Calcium 4% – Iron 10%

* Percent Daily Values are based on a 2,000 calorie diet. Your daily values may be higher or lower depending on your calorie needs.

	Calories:	2,000	2,500
Total Fat	Less than	65g	80g
Sat Fat	Less than	20g	25g
Cholesterol	Less than	300mg	300mg
Sodium	Less than	2,400mg	2,400mg
Potassium	Less than	3,500mg	3,500gm
Total Carbohydrate		300g	375g
Dietary Fiber		25g	30g

1

Nutrition Facts
Serving Size 1 Ounce (28 g / about 12 crisps)
Servings Per Container 6

Amount Per Serving	
Calories 150 Calories from Fat 90	
	% Daily Value*
Total Fat 10 g	17%
Saturated Fat 2.5 g	14%
Cholesterol 0 mg	0%
Sodium 150 mg	6%
Total Carbohydrate 15 g	5%
Dietary Fiber 1 g	4%
Protein 1 g	

Vitamin C 6%

Not a significant source of sugars, vitamin A, calcium and iron.

*Percent Daily Values are based on a 2,000 calorie diet. Your daily values may be higher or lower depending on your calorie needs:

	Calories:	2,000	2,500
Total Fat	Less than	65g	80g
Sat Fat	Less than	20g	25g
Cholesterol	Less than	300mg	300mg
Sodium	Less than	2,400mg	2,400mg
Total Carbohydrate		300g	375g
Dietary Fiber		25g	30g

2

Nutrition Facts
Serving Size 32 pieces (40g/1.4 oz)
Servings Per Container about 7

Amount per serving	
Calories 140	
	% Daily Value*
Total Fat 0g	0%
Sodium 10mg	0%
Total Carbohydrate 36g	12%
Sugars 29g	
Protein 0g	

Not a significant source of calories from fat, saturated fat, cholesterol, dietary fiber, vitamin A, vitamin C, calcium, or iron.

*Percent Daily Values (DV) are based on a 2,000 calorie diet.

3

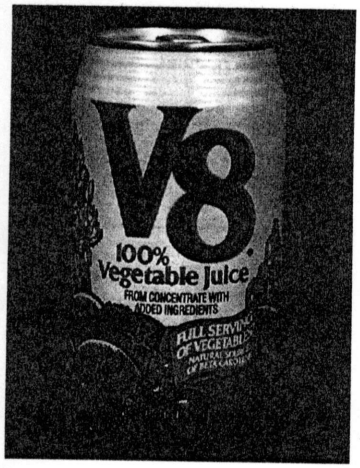
Nutrition Facts
Serv. Size 1/2 cup (120mL) condensed soup
Servings about 2.5
Calories 110
Fat Cal. 60

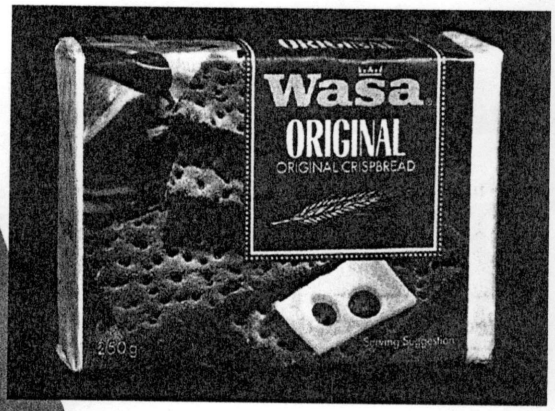
Amount / serving	**% DV***	**Amount / serving**	**% DV***
Total Fat 7g	11%	**Total Carb.** 9g	3%
Sat Fat 2,5g	13%	Fiber 1g	4%
Cholest. Less than 5mg	1%	Sugars 1g	
Sodium 870mg	36%	**Protein** 2g	

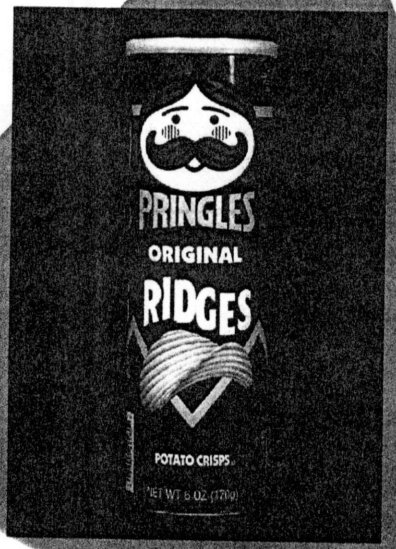
*Percent Daily Values (DV) are based on a 2.000 calorie diet.

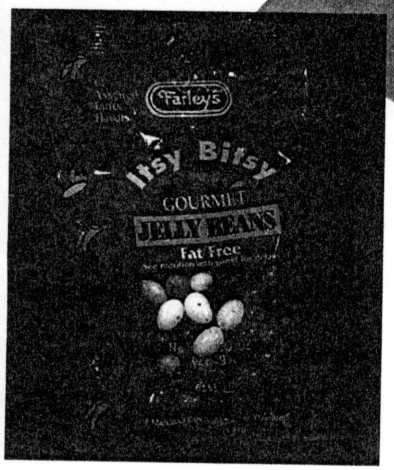
Vitamin A 0% – Vitamin C 0% – Calcium 2% – Iron 2%

4











As we studied before, our body must have three different kinds of macro-nutrients – proteins, carbohydrates and fats. Protein includes all kinds of meat and poultry, as chicken, beef, lamb and pork for example; and fish, seafood and eggs. Tofu and soy burgers are also part of the protein group. The carbohydrate group includes vegetables, fruit, grains, breads and others, as honey, sugar and ice-cream for example. There is a group which mixes proteins and carbohydrates – milk and yogurt are part of this group. The fat group has unsaturated and saturated fat. Olives, almond, oil and avocado are some examples of unsaturated fat products, and bacon, butter and lard are rich in saturated fat. Some of these substances are more necessary than others, so our body must have different quantities of each every day, and we must not exaggerate, or we can have serious health problems.

Responda às perguntas abaixo em português:

1. Pesquise o grupo das gorduras. Quais delas são prejudiciais à saúde? Qual a função das gorduras em nossa alimentação?

2. O que é "tofu"? Em que tipo de restaurante ele pode ser encontrado com facilidade?

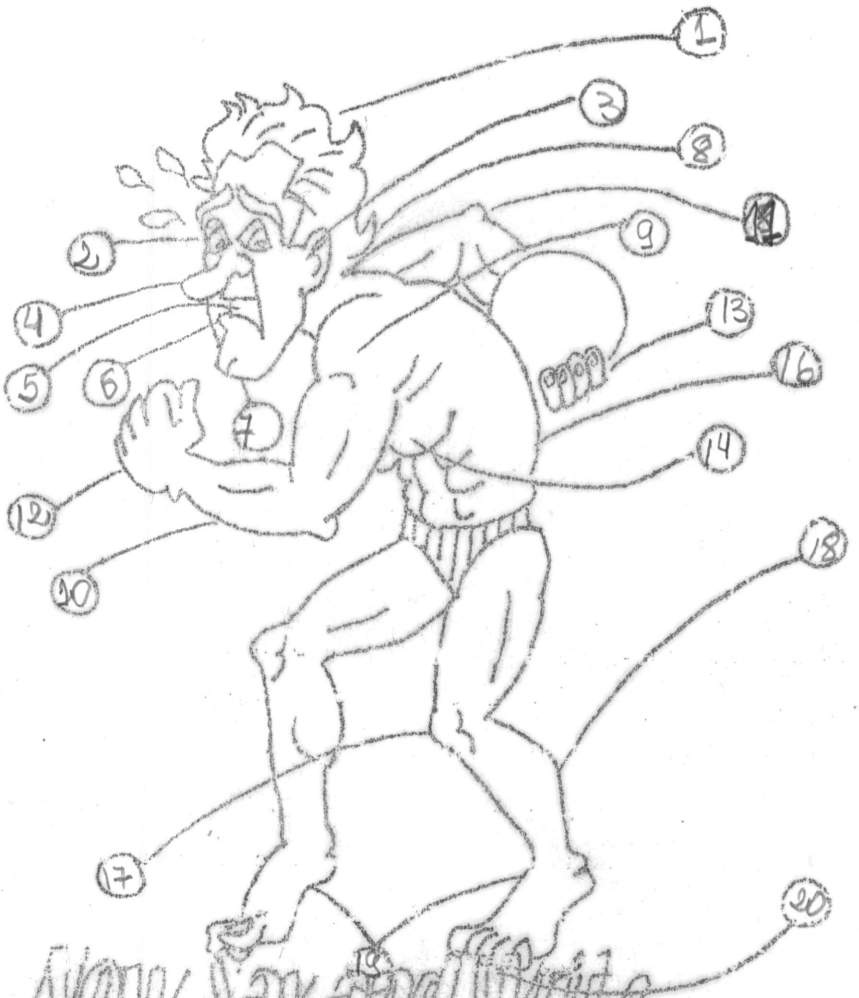
3. Todas as pessoas precisam ingerir a mesma quantidade de alimentos todos os dias? Quais são os fatores que determinam essas diferenças?

Agora responda em inglês às perguntas 4, 5 e 6:

4. De quais alimentos você mais gosta e come diariamente? Escreva no quadro a seguir em torno de 5 alimentos de cada grupo "**proteins**, **carbohydrates**, **mixed protein-carbohydrate**". Pesquise as palavras que você não conhece.

Human Body

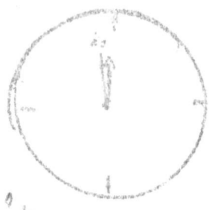
1 hair
2 eye
3 ear
4 nose
5 mouth
6 tast/teeth
7 chin
8 neck
9 shoulder
10 arm
11 elbow
12 hand
13 finger
14 chest
15 heart
16 back
17 knee
18 leg
19 foot/feet
20 toe



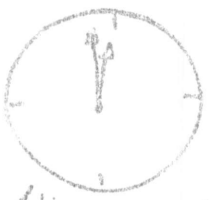
Now Say and Write

1. I see with my - eyes - - -
(Knees / eyes)
2. We have a lot of - teeth -
(tasth / Teeth)
3. I hear with my - - ears - - - -
(chin / ears)
4. We have five finger on each - - hand - -
(hand / heart)
5. We have two - - hands -
(hands / necks)
6. I smell with my - nose - -
(Chest / nose)
7. We have ten - fingers - -
(elbows / fingers)
8. I walk with my - legs - -
(hair / legs)
9. We have five toe on each - - foot - - - - -
(foot / feet)

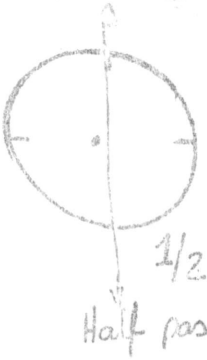
EXERCÍCIOS - 8ª SÉRIE - 11-11-99.



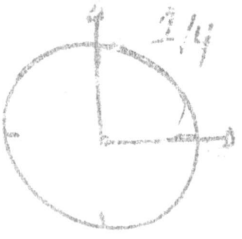
It's noon



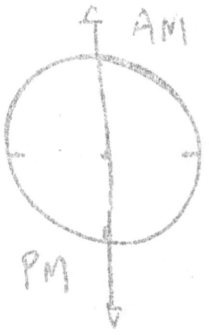
It's Midnight



Half past



quarter past



Escreva as horas

2.20 - it's two twenty
it's twenty past two
1.25 - it's one twenty
1.15 - it's one fifteen
5.30 - it's a quarter pas one
it's five thirty
2.30 - it's half past two
10.25 - it's twenty five past ten
11.35 - it's a quarter to eleven
6.45 - it's six fourthy five
9.00 - it's nine o'clock
4.45 - it's a quarter to four
10.10 - it's ten past ten
2.02 - it's two past two
7.55 - it's five to seven
1.35 - it's one thirty five
3.50 - it's ten to three
5.15 - it's a quarter past five
4.15 - it's a quarter past four
3.45 - it's a quarter to three
2.40 - it's twent to two
12.00 - it's noon or
midnighty.

Escreva os numerais

25 - Twenty five
45 - fourty five
15 - fifiteen
35 - thirty five
10 - ten
55 - difith five
50 - fipith
40 - fourty
12 - twelve
20 - twenty
2 - two
5 - five
11 - eleven
7 - seven
3 - three
24 - twenty four
19 - ninteen
30 - thirty
9 - nine
13 - thirteen

Avaliação de Inglês.

Nome. . . . . .Série. . . . Data. . ./. . ./99

Use Has ou Have.

1) Today we. . . . . a big parade.
2) I. . . . . a drum.
3) Julie. . . . . a flaute.
4) She . . . . . a good mother.
5) You. . . . . not a plane.
6) She . . . . . not a magazine.
7) . . . . . you a pen?
8) . . . . . you a moto?
9) You. . . . . many friends.
10). . . . . she a new teacher?

2) Complete com There is ou There are.

1). . . . . some plates on the table.
2) . . . . . some cakes in the box.
3) . . . . . an egg in this basket.
4) . . . . . some children in the garden.

3) Use has; was; ou Were.

1) The boys. . . . . a red ball.
2) She. . . . . at home yesterday.
3) I. . . . . many friends.
4) She. . . . . very happy.
5) They. . . . . from Japan.
6) She . . . . . from Italy.
6) Paul . . . . . much money.
7) I . . . . . very poor.
8) They . . . . . very rich.
9) Thomas . . . . . a little house.

Good Luck!

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA