ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

LÍNGUA E SIGNIFICADO

MARIA DE FÁTIMA LEMOS FRANÇA

BIBLIOTECA
UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda-MT
RG Nº 5297
Data 26 / 04 / 99

PONTES E LACERDA-MT
1997

Turma- 1996/2 Ex. 01

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

LÍNGUA E SIGNIFICADO

MARIA DE FÁTIMA LEMOS FRANÇA

Orientação: Viviane Raquel de Oliveira

Relatório do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa do VIII Semestre de Letras do Campus Universitário de Pontes e Lacerda - UNEMAT.

ÍNDICE

Apresentação 04

Fundamentação Teórica 06

Hipóteses e aspectos 15

Socialização 17

Assessoramento 18

Considerações finais 20

Anexos 21

AGRADECIMENTOS

À **Viviane**, que já de início demonstrou a capacidade na qual foi formada.

À meus colegas, pela longa convivência que simultaneamente nos tornou amigos.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

APRESENTAÇÃO

Nestes anos em que passamos na escola , tivemos muitas aprendizagens. As várias disciplinas ministradas podem hoje ser relembradas como conhecimentos assimilados.

Atualmente, quando nos foi permitido fazer uma reflexão a respeito do nosso passado, enquanto alunos, de revermos as condições de ensino na qual fomos formados, percebemos o quanto foi vago esse ensino no que diz respeito a Língua Inglesa. Tendo essa consciência passamos então a discutir a nossa realidade e a nossa história de aprendizagem da Língua Inglesa.

A lembrança das aulas no primeiro grau me é muito vaga. Com certeza naquela época eram poucos os profissionais habilitados. No segundo grau devido ao curso que fiz, o inglês não fazia parte do currículo. Assim, cheguei ao curso de Letras com um mínimo de domínio da Língua Inglesa. E chegando ao final do curso sei que é necessário buscar ainda muito fora dele.

O ensino da Língua Inglesa precisa ser repensado. A forma como é aplicado nas escolas não eferece uma aprendizagem satisfatória. O aluno estuda vários anos e dificilmente consegue dominar a língua. São vários os fatores que geram tal situação: as poucas aulas, professores sem capacitação, as dificuldades em aprender uma língua que é pouco trabalhada, etc. Essas dificuldades acabam por desmotivar o professor e o aluno.

A Língua Estrangeira é vista pelos alunos como algo desnecessário, sem importância para a sua vida. Muitos questionam: para que estudar inglês? Para tentar responder a essa questão, nós alunos do 8º

Semestre, fomos a campo para verificarmos a forma como é trabalhada a Língua Inglesa; quais as condições que o professor tem para realizar uma boa aprendizagem; o que há de positivo e negativo que influência nas aulas, e a partir dai promovermos o assessoramento junto aos professores.

Realizamos para isso alguns estudos em sala de aula, revendo primeiramente, qual a importância para nós da Língua Inglesa. cada um produziu um texto colocando a sua visão da língua.

No decorrer desse relatório iremos comentar os procedimentos seguidos por nós para a realização do trabalho junto aos professores de Língua Inglesa das Escolas Estadual "Deputado Dormevil Faria" e "14 de Fevereiro".

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para termos subsídios e melhores esclarecimentos a respeito da prática de ensino da Língua Inglesa, realizamos algumas leituras que prepararam-nos para a realização do trabalho junto aos professores nas escolas.

Um ponto muito importante em qualquer matéria ou língua é a ideologia, que está presente em nossa vida, e muitas vezes não a percebemos. Buscamos novos conceitos através das obras "Filosofando", "Sociologia" e "Convite a filosofia".

Em "Convite a filosofia" de *Marilena Chaui,* Marx afirma "que a consciência humana é sempre social e histórica, isto é, determinada pelas condições concretas de nossas existência". Nossas idéias nascem a partir da nossa experiência social. "A marca da experiência social é oferecer-se como explicação da aparência das coisas como se esta fosse a essência das próprias coisas".

Ideologia é o conjunto de representações sobre as pessoas e as relações que as envolvem, é um fenômeno histórico-social que camufla as diferenças sociais.

Segundo as autoras de "Filosofando", a ideologia pode ter vários sentidos: pode ser o "conjunto de idéias, concepções ou opiniões sobre algum ponto sujeito a discussão", ou então com o sentido contrário: "o conjunto de idéias e concepções sem fundamento, mera análise ou discussão oca de idéias abstratas que não corresponde a fatos reais". Mas um sentido que abrange

melhor o alcance que é a ideologia é "um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. (...) Cuja fundamentação é dar aos membros de uma sociedade dividida em classe uma explicação racional para as diferenças sociais". A função da ideologia e apagar as diferenças de classe, dando uma idéia de igualdade social, relacionando as diferenças à vontade de Deus ou à ordem natural das coisas. Assim os dominados e dominantes vêem sua posição como natural.

Pedro Demo em "Sociologia", coloca que as desigualdades estão ligadas principalmente a economia. Tem-se a concepção de ideologia como: "sistema teórico-prático de justificação política das posições sociais. Sua finalidade não é captar o real, e sim convencer a aceitação das diferenças sociais. Os privilégios de uma classe são conquistados com o trabalho e produções e têm que ser mantidos.

A ideologia dominante é camuflada para se promover com legítima e não ser contestada, para que sua idéias sejam aceitas como normais, evitando-se os choques.

A ideologia dominada é elaborada pelos desiguais, que não tendo consciência da opressão da qual são vítimas, assumem a ideologia dominante, reforçando-a. As classes subalternas têm condições de reagir a ideologia dominante, mas não o fazem espontaneamente, precisam de intermediários, pessoas que sobresaíram da classe subalterna e não são mais vítimas dela.

Tendo com base os comentários citados, confirmamos que a ideologia é uma questão que precisa ser bem trabalhada nas escolas, pois ela

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

encobre a realidade, fazendo-nos peças manipuláveis no jogo com os de maior poder.

Ainda trabalhamos com o texto "Metodologia do Ensino de Línguas" de *Vilson J. Leffa,* que nos oferece uma visão dos principais métodos de ensino de línguas, onde o professor poderá optar por um determinado método, de acordo com a sua experiência, condições da escola e dos alunos. Para isso apresenta-se as seguintes abordagens:

Abordagem da gramática e de tradução (*AGT*) - é a metodologia mais antiga do ensino de línguas, e que mais críticas tem recebido. Ela consiste no ensino da seguinte língua pela primeira. As explicações são feitas na língua materna, e os três passos principais para a aprendizagem são: memorização prévia de uma listas de palavras, conhecimento da regras necessárias para juntar essas palavras em frases e exercícios de tradução e versão. a escrita é valorizada, pouca atenção é dedicada à pronúncia e entonação. O professor precisa dominar a gramática, ter um conhecimento profundo a seu respeito.

O objetivo final da *AGT* "é - ou era" - fazer o aluno apreciar a cultura e a literatura da língua 2.

A abordagem Direta (*AD*) é quase tão atingida quanto a *AGT.* Seu princípio fundamental é que a *L2* se aprende através da *L2*. A língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. Os significados são transmitidos através de gravuras e gestos sem tradução." O aluno deve aprender a pensar na língua". A ênfase da *AD* está na língua oral, o aluno tem contato primeiro com os "fatos da língua para depois chegar a sua sistematização. O exercício oral precede o escrito.

"A *AD*, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive do Brasil) teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos lingüisticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias hora diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a *AD*, acaba sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da *AGT*".

A abordagem para leitura (*AL*) é a combinação entre a *AGT* e *AD*, da *AGT* adotava-se a ênfase na língua escrita, da *AD* adotava-se o princípio que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. O objetivo principal da *AL* é desenvolver a habilidade da leitura, criando para isso condições para a realização da leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. O desenvolvimento do vocabulário é essencial, para isso era controlado um número de seis palavras novas por página. A pronúncia não era muito valorizada, preocupava-se mais com a produção e reconhecimento dos sons da língua. Predominavam os exercícios escritos, questionários baseados em textos.

" A *AL* expandiu-se pela escola secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, tendo permanecido até o fim da Segunda Guerra Mundial". Alguns críticos como *Carneiro Leão, Gatenby* e *Valmir Chagas* não eram a favor de tal abordagem.

A abordagem comunicativa (*AC*) enfatizava a semântica da língua, aquilo que se faz através dela. Surgiram então as taxionomias, tentativas de classificação sistemática das noções e funções. As mais citadas são as de *Wilkins* e *Van Ek*.

Wilkins dividiu as noções em duas categorias: semântico-gramaticais - expressam noções gerais de tempo, quantidade, caso, etc; e funções comunicativas - expressam o propósito para o qual se usa a língua.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

Van Ek dividiu as funções da língua de seis grandes categorias: **1**- expressando e descobrindo informações factuais (perguntando, identificando, etc.); **2**- expressando e descobrindo atitudes intelectuais (concordando, negando, etc); **3**- expressando e descobrindo atitudes emocionais (prazer, surpresa, gratidão, etc); **4** - expressando e descobrindo atitudes morais (pedindo desculpas, expressando aprovação, etc); **5**- suasão (pedir à alguém para fazer alguma coisa); **6**- socialização (cumprimentar, despedir-se, etc). Os elementos dessa taxionomias fazia parte da elaboração dos materiais didáticos para conduzir as aulas.

A ênfase da aprendizagem da Abordagem comunicativa não está na forma lingüistica, 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 os outros aspectos do evento comunicativo". Os diálogos devem apresentar as situações reais do uso da língua; os textos escritos devem incluir todo tipo de impressos aos quais o falante está exposto diariamente.

A *AC* defende a aprendizagem centrada no aluno, com as técnica e conteúdos usados na sala de aula; o professor deixa de ser a autoridade para ser o orientador, o encorajador dos interesses dos alunos.

"Embora a *AC* tenha produzido na teoria várias tentativas de taxionomias, na prática parece impossível aplicar os princípios taxionômicos de modo que uma unidade de ensino forma um todo integrado pela suas partes. O fato de que uma função independe da realidade física em que se encontram os participantes (...) torna difícil ou impossível resumir uma série de funções menores numa função maior".

A abordagem Audiolingual (*AAL*) "é a reação dos próprios americanos contra a *AL.* Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: lingüistas e informantes nativos formam contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal (...)".

O método do exército foi refinado e hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual. As premissas desse método foram reformuladas com clareza e formaram uma doutrina que dominou por muitos anos o ensino de línguas. Essas premissas são as seguintes:

Língua é fala, não escrita: estabelecia a ênfase na língua oral. O que não fosse fala não era língua. O aluno primeiro devia ouvir e falar, depois ler e escrever.

Língua é um conjunto de hábitos: com o suporte no behaviorismo de *Skinner* a *ALL* via a língua como um hábito condicionado, através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas corretas dos alunos deviam ser reforçadas pelo professor. Para não se cometer erros o ensino era realizado em pequenas etapas.

Ensine a língua não sobre a língua: aprender a língua pela prática, não através da explicação das regras.

A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer: o que a gramática considerava como errado era falado pelos falantes da língua padrão. O professor devia ensinar como eles pronunciavam.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

As línguas são diferentes: o professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua. O planejador tinha que detectar as diferenças entre a 1° e a 2° língua e ai concentrar suas atividades.

Entretanto, não se pode pensar que a metodologia usada ajudará e garantirá o sucesso de uma aprendizagem. O aluno pode aprender ou não, apesar da metodologia usada. O que se vê sempre é o recomeço de uma nova abordagem em função da antiga que não deu certo.

Trabalhamos também a "Importância da Língua Estrangeira no currículo do Ensino Fundamental", através desse texto tivemos o conhecimento de como é o currículo e o ensino do Inglês do Estado de Goiás. Lá o ensino do Inglês está condicionado à existência de um professor habilitado.

No nosso Estado a língua estrangeira não é facultativa, mas também não é oferecido nenhuma condição para um bom trabalho. Os professores nem sempre são habilitados, mas mesmo assim encoraja-se a trabalhar o inglês.

Algumas pessoas pensam que o inglês é uma forma de dominação estrangeira e que se processa na escola. Mas na verdade essa dominação acontece fora da escola, no dia a dia cheio de frases, rádio, cinema, cartazes, anúncios em inglês. A influência exercida pelos meios de comunicação está evidente nas roupas, nomes de lojas, hábitos alimentares, etc. O inglês colabora com o crescimento do aluno, do seu papel na sociedade. Para que o inglês não torna-se dominação, não deve haver uma assimilação da outra cultura, deve-se comparar as culturas, preservando a do aluno.

Não existe uma forma verdadeiramente eficaz para a aprendizagem da língua estrangeira. Mas a relação aluno - professor é muito importante, pois

eles não se sentem muito a vontade, ensinando ou aprendendo a língua. As situações de aprendizagem não são reais. O professor precisa dedicar-se muito, procurar elaborar conteúdos que estejam de acordo com as necessidades dos alunos, levando-a em consideração que cada turma tem uma realidade e precisa de uma metodologia diferente.

No processo educativo a motivação é o primeiro dado a favor de um bom desempenho. O professor precisa colocar-se no lugar do aluno e vice versa. Buscar o máximo diante de suas limitações e o interesse por aquilo que se pretende ensinar, já é o essencial para garantir o mínimo de aproveitamento no ensino.

Fizemos a leitura e a discussão de dois artigos da revista Veja que tratam da influência de língua inglesa nas pessoas e na forma de vida delas.

"Yes, nós temos halloween", escrita por *Roberto Toledo*, conta que no Brasil de cultura diferente, de repente aderiu-se aos costumes dos ingleses: lojas começaram a vender fantasias para o dia das bruxas, escolas promoviam festas alusivas à data e casa noturnas promoviam festas. Crianças pediam doces nas casas, abóboras ocas, chapéus cônicos, vassouras voadoras, tudo num clima típico do halloween, que é no Brasil o evento que antecede o Dia de todos os Santos, na América é o dia das bruxas.

Por enquanto esse fenômeno está centralizado nas áreas nobres de São Paulo, Rio de Janeiro e outras cidades. O povão ainda não tem conhecimento dele.

Mas não é apenas o halloween que está se importando, os cardápios oferecem sorvetes em inglês, que por impressionar são bem superiores aos brasileiros. As lojas anunciam Sales e produtos com preços 10% off, que são mais vantajosos do que as nossas liquidações e descontos.

O texto tem muito de irônico, mas temos que concordar com o autor. O que está acontecendo é a imitação de coisas que não trazem nenhum crescimento para o Brasil. São coisas superficiais.

O autor diz claramente que esta é uma atividade tola, se ainda fosse para imitar as coisas boas, como a respeito das leis ou a economia, tudo bem.

Em **"yes, nós falamos Enghish"** de *Fernanda Scalzo*, ficamos conhecendo como é um dia na vida de uma pessoa que está totalmente integrada à cultura estrangeira. Palavras como *"rush"*, MEETING, SALES MANAGER, WORKSHOP, FAST FOOD, POINT e outras são usadas para designar os acontecimentos diários comuns aos brasileiros, só que eles trazem as informações em inglês.

De acordo com o texto em Curitiba existe uma escola com 240 alunos, sendo a metade brasileiros onde todas as aulas são em inglês, da mesma forma em Belo Horizonte. Os pais matriculam seus filhos em tais escolas visando o futuro com maiores facilidades.

"No Brasil, usa-se a língua estrangeira para criar jogos de inferioridade". "O que vem junto com a língua é a cultura, diz *Eric Sabinson*". "Mesmo numa área técnica como a informática, é todo o universo americano que está refletido".

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

HIPÓTESES E ASPECTOS DA PRÁTICA ESCOLAR

Realizado o estudo dos textos que formaram a fundamentação teórica, iniciamos a preparação para a pesquisa de campo.

Os oito alunos foram divididos em duplas, ficando duas da Escola "Deputado Dormevil Faria (Marlene, Rozemar, Jairo e Maria do Carmo) e duas da Escola 14 de fevereiro" (Marina, Ediliane, Cristina e Fátima).

Passamos em seguida para elaboração das hipóteses, que seria o que esperamos confirmar ou não, durante a observação. São elas:

1) - O professor de Língua Inglesa segue a seqüência de um livro didático.

2) - O professor segue a abordagem de gramática e tradução apesar de não ter conhecimento da mesma.

3) - O professor desconhece a ideologia da Língua Inglesa.

4) - A tradução é uma das habilidades mais trabalhadas nas aulas de Língua Inglesa.

5) - O ensino da Língua Inglesa visa a aquisição de regras gramaticais.

6) - O professor estimula o uso do dicionário.

7) - A avaliação acontece de forma tradicional.

8) - O professor da ênfase à escrita em detrimento à oralidade.

9) - O professor faz uso do lúdico para ministrar suas aulas.

10) -A Língua Inglesa é planejada a partir das necessidades e interesses do aluno.

Iniciamos nossa observação no dia 10/04/97 na Escola Estadual 14 de Fevereiro, assistimos no total doze aulas, por sete dias, no período noturno. Acompanhamos duas professoras no 1° e 2° graus. Uma habilitada em Letras e a outra no Magistério.

Percebemos que em algumas séries as aulas não são bem elaboradas, ficando apenas com a parte gramatical. No 1° grau a professora trabalha muito a tradução de exercícios. Os alunos em sua maioria não parecem ver muita importância nas aulas de inglês, estão sempre preocupados com a aula seguinte e em copiar a matéria atrasada.

No 2° grau o interesse pela disciplina é relativamente maior. Eles questionam e participam da aula.

Acompanhando essas aulas tornou-se mais fácil compreender as dificuldades de se alcançar uma boa fixação do ensino da Língua Inglesa, a começar pelo número de aulas semanais: duas no 1° grau e uma no 2°. Principalmente nesse último, onde o conteúdo não pode ser bem fixado, pois o tempo é insuficiente, e a próxima aula é só na semana seguinte. Como fazer o aluno se interessar e concentrar em uma atividade que é sempre interrompida pelo professor da matéria seguinte?

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

SOCIALIZAÇÃO DOS DADOS

Após o término da observação reunimos todas as duplas das escolas observadas para efetuar-mos a socialização e confirmação das hipóteses anteriormente elaboradas.

De acordo com o observado constatou-se que o professor não segue a seqüência do livro didático, apenas um deles o tem como apoio.

A metodologia mais utilizada é a gramática e sua tradução para melhor fixar as regras gramaticais.

Percebemos que o aluno não possui um dicionário, e a escola tem pouquíssimos. Apesar disso o professor faz um trabalho que estimule os alunos a usarem os que a escola possui.

As aulas são ministradas apenas com a ajuda do quadro negro e do giz. Não há uma dinâmica de trabalho que vise as reais necessidades e interesses dos alunos, nem mesmo a oralidade é estimulada.

A avaliação é através de provas escritas. O professor parece não conhecer a ideologia que há no ensino do inglês. Mesmo quando o aluno não demostra interesse, ele não questiona junto aos alunos o valor e o peso que tem a língua na vida social deles.

Portanto, a maioria das nossas hipóteses foram confirmadas.

ASSESSORAMENTO

No dia 24 de maio realizamos a nossa assessoria.

Levamos para discutir com os professores as apostilhas "Importância da Língua Estrangeira no currículo do ensino fundamental", "Metodologia do ensino e línguas" e "Yes, nós falamos Enghish".

Trabalhamos apenas as abordagens da gramática e da tradução, da leitura e a comunicativa, que fazem parte da "Metodologia do ensino de línguas", devido ser elas as que mais são utilizadas.

Apenas um dos três professores observados participou do nosso assessoramento. Houve uma boa participação por parte da professora. Além dela, participaram ainda a outra dupla que trabalhou na escola (Marina e Ediliane) e a nossa orientadora Viviane.

A professora explicou a sua dificuldade em trabalhar a leitura de textos, devido ao número de aulas e a falta de material, confirmando dedicar mais atenção ao ensino da gramática.

Não houve muitos aprofundamentos na discussão devido a professora ser formada na área de Língua Inglesa, portanto, conhecedora da realidade do ensino.

No dia 26 de maio acompanhamos o assessoramento da outra dupla. Os alunos trabalharam as técnicas para ajudar a assimilação da disciplina, formas de despertar a atenção tornando a aula menos monótonas.

As alunas durante a leitura foram fazendo alguns comentários que vinham ao encontro das necessidades da professora, que tem apenas o curso do Magistério.

Na ocasião em que as duplas da Escola "Dormevil Faria" estavam realizando o assessoramento com a professora observadas por eles, nós estávamos trabalhando junto aos alunos da professora assessorada.

Iniciamos a aula perguntando aos alunos o que eles achavam da disciplina de Língua Inglesa. Alguns disseram que gostavam, outros que gostavam mas não conseguiam aprender e outros que não gostavam.

Iniciamos então, a leitura do artigo "Yes, nós falamos Enghish" e parte da "Importância da Língua Inglesa". Explicamos a eles que devemos dar um valor maior ao inglês, pois ele está presente no nosso dia a dia, através das frases, das roupas, das marcas de sapatos, nos bonés, etc. Comentamos ainda, a propagação da língua estrangeira nos grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro.

O relato de um dia da vida do personagem de "Yes, nós falamos Enghish", chamou a atenção dos alunos, foi o momento de maior participação. Eles queriam saber o significado das palavras do artigo, alguns já conhecia e ia ajudando-nos nas respostas.

Fizemos este trabalho em apenas duas séries do primeiro grau. Mas elas serviram-nos de base para compararmos como é a Língua Inglesa.

Esperamos que esta consciêntização tenha continuidade através dos professores que trabalham diretamente com a língua junto aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Língua Inglesa de fato não é vista com muita importância pelos alunos e pelas pessoas que são responsáveis pela elaboração do ensino em geral.

O Governo não impede que se ensine a Língua Inglesa, mas também não se preocupa com a qualidade das aulas e com o nível de formação do professor. Assim, a escola oferece o ensino do inglês, mas ele torna-se superficial devidos as condições precárias na qual é aplicado.

Sabemos da sua importância, de como a Língua Inglesa está presente no nosso trabalho, na rua, nos meios comunicação, na linguagem da informática, etc. Como então podermos ficar passivos, sem compreendê-la? Querendo ou não precisamos dominá-la para sermos conhecedores de seus significados.

Existe uma diferença muito grande entre dominar a língua estrangeira e deixar-se dominar por ela. Como já foi dito, temos que conhecê-la, mas preservando e melhorando a nossa, mantendo nossa cultura e a nossa forma de expressar. Saber a língua para saber usá-la no momento ideal e preciso.

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

ANEXOS

Programa curricular Mínimo para o ensino fundamental – INGLÊS, 5ª a 8ª. Governo de Goiás – sec de Ed e cultura, 3ª ed. 1995

PORTÂNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, etrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da Lei 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da ante- documentos têm sido elaborados nos âmbitos federal, municipal, servindo para completar as referidas leis, co- emplo, a Resolução nº 58/76 do CFE, Resolução nº 129/71 o Estadual de Educação/GO, Parecer nº 785/86 do CFE e º 0353/88 da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. a desses documentos, pode-se ver que, embora seja facul- clusão da língua estrangeira nos currículos do 1º grau, ela disciplina que em alguns documentos tem sua inclusão ada "à existência de professor habilitado ou capacitado". ora prioridades devam ser estabelecidas para que um cur- a elaborado, as indicações e condições do conjunto de suas s devem ser subordinadas a um planejamento abrangente médio e longo prazos, a fim de se criar condições não só nclusão da língua estrangeira mas também para garantir a a de professores habilitados e eficientes no ensino de todas linas do Currículo Mínimo.

anto à propriedade e à importância de se incluir a língua es- a no currículo do Ensino Fundamental, há divergência de s. Dentre os que defendem a exclusão da língua estrangeira - ou outras - desse currículo, uns julgam que o seu ensino não a situação pessoal ou cultural do educando e que o tempo om a disciplina Língua Estrangeira deveria ser utilizado para da língua nativa e outros crêem que, através do aprendizado gua estrangeira, uma dominação perniciosa se processa, le- o educando a perder sua identidade cultural.

cultura estrangeira não é transmitida apenas pelo estudo da na escola, mas através de outros meios, como rádio, cinema e são, por exemplo. A influência exercida pelos meios de comu- ão pode ser sentida nas músicas, roupas, nomes de lojas, pré- e nos hábitos alimentares, entre outros. Em contrapartida, a sição de uma segunda língua não impõe a absorção da cultura espondente, embora forneça elementos para que o aluno venha nhecê-la. A importância do estudo da língua inglesa ou de outra ua estrangeira, bem como de qualquer disciplina, principalmente área de ciências humanas, é colaborar com o educando para o hecimento de si mesmo e de seu papel na sociedade. Embora não a prerrogativa da disciplina em questão, é através dela que esse

nhecimento se processa com maior eficácia.

Para que tal processo ocorra, não deve haver uma assimilação identidade com o "outro" mas, sim, um distanciamento crítico, ediante o estudo comparativo ou contrastivo da língua estrangeira m a nativa e suas respectivas culturas, resguardando-se a identi- ade cultural do educando. Assim, o aluno, ao aprender conscien- mente novos vocábulos, novas estruturas e novos modos de dizer mundo, estabelece comparações com sua língua nativa e, através este exercício mental, passa a perceber aspectos de sua própria ngua e sua própria cultura, aprofundando seu interesse em ques- ões que, apesar de óbvias, passavam totalmente despercebidas an- eriormente.

Yes, nós falamos English

Palavras inglesas viram moda no Brasil, onde nem o português as pessoas conseguem falar direito

Fernanda Scalzo

João da Silva teve um dia estressante. Enfrentou um rush danado e chegou atrasado ao meeting com o sales manager da empresa onde trabalha. Antes do workshop com o expert em top marketing, foi servido um brunch, mas a comida era muito light para sua fome. À tarde, plugou-se na rede e conseguiu dar um download em alguns softwares que precisava para preparar seu paper do

RICARDO STUCKERT

IN

dia seguinte. Deletou uns tantos arquivos, pegou sua pick-up e seguiu para o point onde estava marcada uma happy hour. Mais tarde, no flat, ligou para o delivery e traçou um milk-shake e um hambúrguer, enquanto assistia ao *Non Stop* na MTV. À noite, pôs sua camisa mais fashion, comprada num sale do shopping, e foi assistir a *Shine* no cinema. Voltou para o apart-hotel a tempo de ver um pedaço do seu talk-show preferido na TV.

Para o fictício João da Silva, assim como para muitos brasileiros, a língua portuguesa já não basta para descrever ou compreender o cotidiano. Cercado por anúncios de TV em inglês, músicas em

EDUARDO QUEIROGA

inglês no rádio, cartazes *(outdoors)* em inglês nas ruas, expressões inglesas no trabalho, pratos em inglês nos cardápios, o brasileiro é quase um estrangeiro em sua própria terra. As grandes cadeias de alimentação espalham suas placas de *fast food* ou *delivery* pelas ruas das cidades. A publicidade adora usar palavras em inglês em seus slogans, como se pode ver pelos casos da Nike *(Just do it)*, do Citibank *(The Citi never sleeps)* ou da Wella *(Perfectly you)*. Recentemente, uma conhecida marca de chocolates estampou: "Páscoa by Kopenhagen". Nos shoppings, as lojas de roupas não fazem liquidação, fazem *sale*. Nem dão descontos de 30% – são 30% *off*. Em São Paulo, uma placa esclarece que a churrascaria está *open today* (aberta hoje). Nem os títulos de filmes são mais traduzidos. Lançamentos recentes são *Shine* ou *Crash*. Para as distribuidoras, isso significa economia na impressão de cartazes e na criação de um título chamativo em português.

p. 124, 9 de abril - 1997. VEJA

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

Unemat
Campus Universitário de Pontes e Lacerda
Curso de Letras
Disciplina: Estágio da Língua Inglesa
Docente: Viviane
Discente: Maria de Fátima Lemos França
VIII Semestre

O Inglês na nossa realidade

A Língua Inglesa está presente na vida de toda sociedade, muitos desejam dominá-la, mas são poucos os que conseguem.

O ensino da Língua Inglesa não apresenta grande aprendizagem, o aluno passa vários anos estudando e quando precisa aplicar o que aprendeu, simplesmente não consegue, pois o número de aulas não é suficiente para uma aprendizagem eficáz.

O trabalho com a Língua Inglesa é realizado nas escolas com maior dedicação à gramática e à escrita. É pouco praticado a oralidade e a leitura. Com isso o ensino perde a sua importância, pois ao se deparar com frases soltas ou instruções em inglês, não é possível compreender muito. A escola tenta ensinar numa dimensão maior do que a necessária para o aluno, assim ele não consegue reter tudo e acaba ficando apenas com o mínimo que não lhe é suficiente.

Se a escola trabalhasse de acordo com as necessidades dos alunos, com o ensino voltado para a nossa realidade de Brasil, de acordo com os nossos interesses profissionais e pessoais, o ensino do Inglês traria maiores benefícios. Nós estudamos a língua Inglesa contextualizada com a realidade de outro país. Além de termos que aprender uma língua totalmente diferente da nossa, ainda temos que nos sujeitar às comidas, passeios, costumes, trabalhos ..., que não são os nossos. Usa-se a língua para difundir uma cultura a qual dizem ser dominante.

O ensino da língua Inglesa tem que existir assim como os das outras línguas, mas ele tem que servir aos nossos interesses e a realidade dos alunos, e não como se todos nós tivéssemos de ser um dia uma aeromoça, guia de turismo, telefonista ...

Quadro de Confirmação das Hipóteses

HIPÓTESES	14 de Fevereiro				DORMEVIL FARIA			
	FÁTIMA e CRISTINA		Ediliane e MARINA		MARLENE e ROSEMAR		CARMINHA e JAIRO	
	1.º grau	2.º grau	1.º grau	2.º grau	1.º grau	2.º grau	1.º grau	2.º grau
01	+	−	−	−	−	−	−	−
02	+	+	+	+	+	+	+	+
03	+	+	+	+	+	+	+	+
04	+	+	+	+	+	+	+	+
05	+	+	+	+	+	+	+	+
06	−	−	−	−	−	−	−	−
07	+	+	+	+	+	+	+	+
08	+	+	+	+	+	+	+	+
09	−	−	−	−	−	−	−	−
10	−	−	−	−	−	−	−	−

(+) hipóteses confirmada.

(−) hipóteses não confirmada

3. Trabalhe os grupos rítmicos, marcando os acentos:
   a) Je lui ai dit ça cent fois.
   b) Où étais-tu pendant la nuit?
   c) J'aime beaucoup ce que vous faites, mais attendez une seconde.

4. Encontre as estruturas silábicas das expressões seguintes (considere as palavras isoladas, e depois os encadeamentos e ligações). Que problemas surgem? Compare com expressões semelhantes em português.

   a) Il faut attendre deux ans.
   b) Cet auteur est extraordinaire.
   c) Cette année les enfants partiront en vacances.
   d) La salle est ouverte.

TÓPICOS DE LINGUÍSTICA APLICADA

O ensino de Línguas Estrangeiras

EDITORA DA UFSC

1988

Metodologia do ensino de Língua Inglesa

7º sem.

Lauro José

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

Vilson J. Leffa
UFRGS

Introdução

O objetivo deste artigo é dar uma visão dos principais métodos de ensino de línguas, tanto do ponto de vista diacrônico (a sucessão histórica dos diferentes métodos) como sincrônico (a convivência de diferentes métodos numa época). A intenção não é doutrinar o professor no uso de um determinado metodo, mas informá-lo das opções existentes. Cabe a ele, partindo de sua experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, tomar a decisão final.

O que se pretende com uma revisão histórica dos métodos é fazer com que o professor comece onde os outros pararam, sem necessidade de reinventar a roda ou repetir os erros do passado. Sem uma visão histórica a evolução se torna impossível.

O problema da terminologia

Não existe um método superior

Para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada. Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado — 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. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acer-

ca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas — que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

A única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo "método", já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (Exemplo: o "método Direto", que na verdade não é um método mas uma abordagem). A solução proposta neste artigo é usar o termo na acepção atual e fazer a necessária ressalva para cada caso.

Um outro refinamento atual é a distinção entre **aprendizagem** e **aquisição**. Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido 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 na segunda língua.

Não existe um termo abrangente para as duas acepções, embora a palavra "desenvolvimento" tenha sido sugerida por alguns teóricos. Usar-se-á aqui o termo aprendizagem quando se precisar dessa abrangência, que assim valerá tanto para aquisição como para aprendizagem propriamente dita.

Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos **segunda língua** e **língua estrangeira**.

Vilson J. Leffa
UFRGS

Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2.

Um último termo é necessário; este para descrever a pessoa que examina, critica e/ou propõe métodos de ensino de línguas. Essa pessoa pode ser um educador, um lingüista aplicado, um teórico, um autor de livro didático e até um professor, mas não exerce nenhuma dessas funções quando assina um artigo sobre o ensino de línguas. Para essa pessoa usa-se aqui o termo **metodólogo**.

1ª abordagem da gramática e de tradução (AGT)

Conhecida tradicionalmente como "método", a AGT tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas.

Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula es-

tá no livro-texto, de modo que o comando oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções: Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases. (O Anexo 1 mostra atividades desenvolvidas na sala de aula em que se utiliza a metodologia AGT.)

O objetivo final da AGT é — ou era — levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.

A abordagem direta (tradicionalmente "Método Direto")

A Abordagem Direta (AD) é quase tão antiga quanto a AGT. Surgiu como uma reação a esta e evidências de seu uso datam do início do século XVI. O caso de Montaigne, o famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu latim pelo método direto, é citado pelos defensores da AD como um exemplo de seu sucesso.

Enquanto que a AGT sofreu sempre severas críticas, sem nenhum nome importante ligado a ela (é até mais fácil citar pessoas que se destacaram por atacá-la), a abordagem, como Victor no século XIX na Alemanha) — a AD teve grandes defensores (Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé, etc.). A primeira escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, é um exemplo do sucesso comercial da abordagem. A oficialização do método direto na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), obrigando seu uso nas escolas públicas, atesta o prestígio de que gozava a abordagem no início do século. Harold Palmer, na Inglaterra, batizou-o de "Método Científico", inaugurando um epíteto que mais tarde seria reivindicado por vários outros métodos. O Anexo 2 mostra como na prática a AD apresenta o material de ensino.

UNEMAT
Campus Universitário de Cuiabá e Laceria - MT
BIBLIOTECA

O princípio fundamental da AD é de que a L2 aprende através da L2, a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer a tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua".

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) e exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas!

A gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos "fatos" da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O exercício oral deve preceder o exercício escrito. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O ditado é abolido como exercício.

A AD foi introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma "reforma radical no método de ensino" (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado, etc.).

A AD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil) teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos lingüísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT.

O antagonismo entre a AD, defendida pelos metodólogos e a AGT, empregada pela maioria dos professores na prática, parece mostrar uma luta constante que perpassa todo o ensino de línguas através das mais diferentes abordagens e métodos. O desabafo

de Gatenby, um dos mais recentes defensores da AD, atesta, do lado dos metodólogos essa batalha aparentemente inglória com os professores:

> A recusa de gerações de professores e administradores escolares em se beneficiar dos experimentos bem sucedidos e das teorias comprovadas do passado é em parte um exemplo da perversidade humana: as pessoas negam-se a escolher o certo, o melhor ou o que é bom quando isso lhes é mostrado (GATENBY, 1972:45).

Abordagem para a leitura (tradicionalmente "Método da Leitura")

Um dos poucos países que não deu apoio oficial à Abordagem Direta foram os Estados Unidos da América. Ao examinar a AD em 1892, a "Comissão dos Doze", composta de autoridades educacionais americanas, concluiu que o desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas. A habilidade da fala era apenas um objetivo secundário, que mesmo assim parecia contrariar a natureza e função da escola, já que em condições normais só seria atingido num grau modesto. O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado, o que seria melhor conseguido em versões atualizadas da Abordagem da Gramática e da Tradução (NACKEY, 1965:148).

Na verdade o que faltava era um estudo comparativo entre a AD e a AGT. As vantagens e desvantagens de cada abordagem precisavam ser avaliadas não só em termos absolutos, mas também relativos a uma determinada realidade e aos objetivos para o qual 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).

O MFLS começou nos Estados Unidos em 1923 e terminou no Canadá em 1927, depois de investigar, entre outros estabelecimentos de ensino, 647 centros de ensino superior, 128 faculdades de educação e 1980 departamentos de línguas estrangeiras. Os resultados foram publicados entre 1927 e 1932 em dezessete volumes, envolvendo os mais diferentes aspectos do ensino de línguas. De acordo com Valnir Chagas:

> Tudo como se vê, foi feito pacientemente, objetivamente, estatisticamente. Cientificamente, em suma. Nada, até onde possível, se deixou à mercê do acaso ou das soluções improvisadas, não raro personalíssimas, que haviam caracterizado a renovação didática dos idiomas estrangeiros nos últimos cinqüenta anos (CHAGAS, 1957:75).

A conclusão de todo este estudo, foi de que o objetivo da aprendizagem de línguas na escola secundária deveria ser essencialmente prático. Para isso propôs-se uma combinação da Abordagem da Tradução com a Abordagem Direta; da primeira adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; da AD adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. 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 da língua oral.

O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de freqüência.

Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos.

A gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos mor-

fológicos e construções sintáticas mais comuns. Os exercícios mais usados para aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases. Ocasionalmente, exercícios de tradução eram também empregados.

A AL expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, tendo permanecido até o fim da Segunda Guerra Mundial.

Críticos não faltaram contra o AL, dentro e fora dos Estados Unidos. De acordo com o Professor Carneiro Leão:

> O ensino das línguas vivas é a parte fraca do sistema norte-americano de educação. Não há um só educador, um só crítico de educação nos Estados Unidos que assim não pense. As escolas norte-americanas não deram ainda às línguas vivas a situação que a elas têm direito (LEÃO, 1935:235).

A premissa de que se pudesse desenvolver uma só habilidade para fins específicos foi o ponto mais atacado. Segundo Gatenby:

> Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplifcação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir e falar o escrever e se concentra somente na leitura (GATENBY, 1972:43).

Segundo o Professor Valnir Chagas:

> Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas — ouvir, falar, ler e escrever — que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas (CHAGAS, 1957:420).

Abordagem audiolingual

A Abordagem Audiolingual (AAL) é a reação dos próprios americanos contra a AL. Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: lingüistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses.

Embora nada houvesse de novo no método usado pelo exército — uma re-edição da Abordagem Direta, anteriormente rejeitada pela Comissão dos Doze — seu sucesso foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência. Depois, as escolas secundárias seguiram na adoção do método, provocando um aumento significativo no número de matrículas. Devido à existência de lingüistas no projeto, o ensino de línguas adquiria agora o status de ciência. Com o tempo o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual. As premissas que sustentavam o método foram reformuladas com clareza e formaram uma doutrina coesa que por muitos anos dominou o ensino de línguas. Essas premissas são as seguintes:

Língua é fala, não escrita

Estava restabelecida a ênfase na língua oral. No momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala.

A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno devia primeiro ouvir e falar depois ler e escrever, como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. A apre-

sentação precoce da escrita prejudicava a pronúncia. A forma preferida da apresentação era o diálogo, justamente por representar a língua viva do dia-a-dia. O laboratório de línguas, pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando assim uma pronúncia perfeita, tornou-se um importante recurso audiovisual.

Língua é um conjunto de hábitos

O behaviorismo de Skinner foi o suporte da AAL em termos de aprendizagem. A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor.

Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros. Para isso o ensino era feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas, que eram apresentadas uma a uma. No audiolingualismo não se aprendia errando. Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros.

As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição. 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.

Ensine a língua não sobre a língua

A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras. Perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas. A gramática era ensinada através da analogia indutiva. Como na abordagem direta, o aluno era exposto aos fatos da língua.

A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer

O que a gramática normativa muitas vezes apontava como errado era, no entanto, sistematicamente usado pelos falantes da língua padrão. Em vez de certo e errado preferiu-se usar os termos aceitável e não-

-aceitável. Se os falantes cultos do inglês, por exemplo, usavam em situações informais a expressão "it me" em vez do prescrito "it's I", o professor deveria ensinar nos diálogos a forma "it's me". Do mesmo modo, em cursos de português para estrangeiros, sugeria-se a expressão "vi ele" em vez do tradicionalmente correto "vi-o".

As línguas são diferentes

O audiolingualismo defendia uma versão forte da análise contrastiva. Pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas podia-se prever os erros dos alunos. A tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna.

O audiolingualismo dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970. Bloomfield, no campo da lingüística, Skinner, no da psicologia, Nida, Fries e Lado, no da metodologia, são alguns dos grandes nomes do movimento.

As objeções que foram surgindo contra a AAL, tímidas na década de 1960 e cada vez mais freqüentes na década seguinte, eram tanto de ordem teórica como prática. Teoricamente começou-se a questionar o embasamento lingüístico e psicológico da abordagem. A primazia da fala cedeu lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua. Competência na língua é mais importante que a performance dos indivíduos com todos os erros e hesitações. Finalmente os aspectos universais da língua sobrepujavam de longe as pequenas diferenças entre uma língua e outra.

Na prática, havia também problemas sérios. Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores: No momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comuni-

cação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, fazíam os alunos papaguear frases que não entendiam. (O Anexo 3 apresenta alguns exercícios que exemplificam esta "mecanização" no ato de "aprender".)

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 humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada:

> Até recentemente considerava-se uma heresia sugerir que seres humanos eram de algum modo interessante diferente de ratos. Acreditava-se que uma pessoa aprendia uma língua, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa: através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida. (...) Achava-se que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que elas estavam aprendendo (LAKOFF, 1972:60-1).

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 se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia; os lingüistas gerativo-transformacionais, ao contrário dos lingüistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas.

Período de transição

Obviamente o ensino de línguas não morreu com o audiolingualismo; ao lado de um ecleticismo generalizado que seguiu seu desaparecimento, floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas bem pouco convencionais para o ensino de línguas. Entre esses métodos destacam-se:

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

Sugestologia de Lozanov

Enfatiza os fatores psicológicos da aprendizage que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico. sala deve ser confortável — poltronas macias, lu indireta, música de fundo suave — a fim de propor cionar o ambiente mais agradável possível. Para re duzir a ansiedade e inibição, os alunos podem rece ber pseudônimos e adquirir uma nova personalidade.

O desenvolvimento maciço do vocabulário é o as pecto lingüístico mais enfatizado. As quatro habili dades são ensinadas ao mesmo tempo, principalment através de longos diálogos lidos pelo professor co constantes variações de entonação.

Método de Curran - Aprendizagem por Aconselhamento.

Método de aprendizagem centrado no aluno que consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas. Os alunos são colocados em círculos, confrontando-se, enquanto que o professor circula pelo lado de fora. Quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor se aproxima e traduz em voz baixa, na língua estrangeira, a frase do aluno. O aluno, usando um gravador, repete em voz alta a frase traduzida pelo professor. No fim da sessão, a gravação com todas as frases dos alunos é reproduzida e transcrita para comentários e observações, incluindo reações pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem da língua. Com o tempo, os alunos começam a criar frases diretamente na segunda língua, e podem assumir o papel do professor do lado de fora do círculo.

Método silencioso de Gattegno

Consiste fundamentalmente no ensino da língua através de pequenos bastões coloridos, que o professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem, juntamente com gráficos, também coloridos, para o ensino da pronúncia. A segunda língua é adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e consultando o gráfico. O professor permanece calado a maior parte do tempo.

Método de Asher - Resposta física Total

Basicamente consiste no ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. No começo, estes comandos são simples (exemplo: "levante-se", "sente-se") mas tornam-se mais complexos à medida em que se avança no curso (exemplo: "Carlos, vá ao quadro e desenhe uma cadeira com giz amarelo, uma mesa com giz branco e um armário com giz vermelho").

A premissa fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Daí que a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar.

Abordagem Natural

É a abordagem que 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.

Abordagem Comunicativa

Enquanto que nos Estados Unidos, quer na lingüística estruturalista de Bloomfield ou na gramática gerativo-transformacional de Chomsky, os lingüistas se concentravam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa os lingüistas mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolingüísticos, enfatizando o estudo do discurso. Esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto — oral ou escrito — mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.

Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino — que não existia na escola gerativo-transformacional — veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio de audiolingualismo. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos lingüistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC).

Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua.

Não faltaram as chamadas taxionomias, tentativas de classificação sistemática das **noções** e **funções**. As duas mais citadas são as de Wilkins (1976) e van Ek (1976)

Wilkins dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais e categorias de funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua.

Van Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma subdividida em funções menores: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando etc.) (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) suasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.).

O uso de elementos dessas taxionomias na elaboração de material didático foi uma das características mais salientes da AC. Até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: "perguntando e dizendo o nome", "oferecendo, aceitando e recusando ajuda", "perguntando e dizendo o

que as pessoas fazem todos os dias", etc. Como essas funções podem ser expressas não só em diferentes graus de complexidade sintática mas também em diversos níveis de formalidade, elas são apresentadas várias vezes durante o curso, partindo geralmente do uso de expoentes lingüísticos mais simples para os mais complexos; é a chamada abordagem espiral.

O fato de que a mesma função pode ser expressa através de um grande número de expoentes lingüísticos demonstra que as palavras não têm apenas seu significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas. Há por exemplo inúmeras maneiras de se pedir para que alguém deixe o recinto em que a gente se encontra. Pode ser um simples "sai", um "preciso me concentrar neste artigo", um "não quer brincar lá fora com a bola nova?", um jocoso "vai ver se estou lá na esquina", ou até uma expressão altamente contextualizada como "meu marido vai chegar daqui a pouco". A função, a força ilocucionária, ou o valor de todas essas expressões é o mesmo: o interlocutor deve se retirar do recinto. 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 de que a competência gramatical.

O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no

enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.). textos escritos não devem se restringir aos livr artigos de revista mas abranger todas as formas impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos legendas, propagandas, anúncios classificados, et cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos,c dápios, cartazes, instruções, mapas, programas, lhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, t enfim ao que o falante nativo está exposto diar mente. O uso de textos simplificados deve ser evi do, porque prejudicaria a autenticidade do materi simplificar a tarefa, se necessário, mas não simp ficar a língua.

Não existe ordem de preferência na apresenta das quatro habilidades lingüísticas nem restriçõ maiores quanto ao uso da língua materna. Em curs gerais as quatro habilidades são apresentadas de m do integrado, mas dependendo dos objetivos, po haver concentração em uma só. O desenvolvimento vocabulário passivo é defendido. O uso da língua m terna é permitido, principalmente no início do cur ou quando se deseja criar um contexto para o uso aprendizagem da L2. (O Anexo 4 mostra algumas d diferenças entre a Abordagem Audiolingual e a Abo dagem Comunicativo.)

Um dos aspectos mais criticados pela Abordage Comunicativa em relação às abordagens anteriore foi a falta de objetivos específicos no ensino d línguas. O pressuposto, anteriormente defendido d que, independente do objetivo final, há sempre u núcleo comum, inicial, a ser aprendido por todos questionado pela AC. Os cursos devem ser planejadc a partir das necessidades e interesses dos alunos. U curso de L2 preparado para um bancário pode não ser vir para um comerciário e vice-versa. Os inúmerc cursos existentes atualmente para os mais diversc fins atestam a importância do que em inglês se con vencionou chamar de ESP - English for Specific Pur poses.

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizage centrada no aluno não só em termos de conteúdo ma também de técnicas usadas em sala de aula. O profes-

sor 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 material comunicativo 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. O verbo "solicitar", por exemplo, foi proposto por Dobson (1979) como uma categoria maior que engloba, entre outras, as seguintes subcategorias: perguntar, indagar, solicitar e interrogar (em inglês: to ask, to inquire, to request, to question). O problema é, de um lado, como fazer a distinção entre os dois verbos "solicitar", que aparecem em duas categorias de níveis diferentes e, do outro lado, como estabelecer os limites de abrangência dos verbos perguntar, indagar e interrogar, que aparecem na mesma categoria?

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.

UNEMAT
Campus Universitário de Cáceres e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

A Abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas. Como o ciclo ainda não está encerrado, uma avaliação da 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 de 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.

Conclusão

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 uma 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. Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balan-

ceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese.

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo 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.

Bibliografia

01. ABBS, Brian & FREEBAIRN, Ingrid. **Starting strategies**. London, Longman, 1977.

02. ALEXANDER, L.G. **First things first** (teacher's book). London, Longman, 1967.

03. CHAGAS, R. Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.

04. COLEÇÃO F.T.D. **Língua inglesa: primeiro método**. Rio de Janeiro, Livraria Paulo de Azevedo, s.d.

05. DOBSON, Júlia M. "The notional syllabus: theory and practice". **English Teaching Forum**. Washington, 17(2):2-10, Abril.

06. EK, J.A. van. **The Threshold Level for modern language learning in schools**. London, Longman, 1976.

07. GATENBY, E.V. Conditions for success in language learning. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.) **Teaching English as a second language: a book of readings**. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.43-48.

08. INSTITUTO DE IDIOMAS YAZIGI. **Course of conversational English: first stage**. São Paulo, Difusão Nacional do Livro, s.d.

09. LAKOFF, Robin. Transformacional grammar and language teaching. In ALLEN, Harold & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.). **Teaching English a second language: a book of readings**. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.60-80.

10. LEÃO, Carneiro A. **O ensino das línguas vivas**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1935.

11. MACKEY, William F. **Language teaching analysis**. London, Longman, 1965.

12. ROBIN, C. & BERGEAUD, C. **Le français par la méthode directe**. Paris, Librarie Hachette, 1941.

13. WILKINS, D.A. **Notional syllabuses**. London, Oxford University Press, 1976.

Questões para Debate:
(sugeridas pelos organizadores)

1. Fazendo uma análise de como você aprendeu, ou está aprendendo a sua língua estrangeira, em que abordagem se enquadra a metodologia utilizada por seus professores?

2. O que você acha da "perversidade humana" a que se refere Gatenby? Você tem exemplos em sua comunidade, de pessoas ou comportamentos que se assemelham à "perversidade" descrita pelo autor?

3. Você acha possível, ou necessário, desenvolver de maneira privilegiada determinada habilidade no ensino de línguas estrangeiras? Que habilidade você considera mais importante para a sua comunidade? Que critérios você usa para chegar a esta conclusão?

4. Entre as diversas abordagens discutidas no artigo, quais você acha mais significativas ou apropriadas para serem utilizadas no ensino de línguas no 1º e 2º graus do Brasil? Quão diferente é esta realidade de 1º e 2º graus de outros cursos, tipo Yázigi, Fisk, Cultura Inglesa etc.

Quais seriam as vantagens em adotarmos a AC no ensino de 1º e 2º graus? Que problemas poderíamos enfrentar (realidade de sala de aula, treinamento de professores, materiais de ensino etc.)?

Quais são algumas das qualidades exigidas dos materiais de ensino na abordagem comunicativa?

O que se entende por abordagem centrada no aluno? Como seria uma abordagem não centrada no aluno? Dê exemplos.

Por que a história das abordagens, ao longo das últimas décadas, pode ser comparada ao movimento pendular? Para onde está se movimentando o pêndulo nos fins dos anos 80?

No artigo é feita uma distinção entre "aprendizagem" e "aquisição". Quando você estudou a sua língua estrangeira, o seu desenvolvimento lingüístico se enquadrou mais na aprendizagem (consciente) ou na aquisição (espontâneo)? Justifique.

ANEXO 1

Abordagem da Gramática e da Tradução (COLEÇÃO FTD, s.d., p.12-14). Montagem mostrando as principais características da abordagem: estudo do vocabulário e explicações gramaticais com longos exercícios de tradução ("versão") e versão ("tema"). Note a frase que o aluno era solicitado a conjugar: "I had a good book, but I was diligent, was I not?"

4.ª Lição — *Verb "TO BE"* — *Verbo "SER, ESTAR"*

QU

PARTITIVE
(par'titiv)

SOME (affirmative)
(sœm affer'mativ)

Table, *(tê'bəl)*, m
Box, *(bo'ks)*, caix
Chalk, *(tcho'k)*, giz.
Duster, *(das'tər)*, escova para pedr
Curtain, *(kər'tin)*, cortina.
Easel, *(i'zəl)*, cavallete.
Picture, *(pik'tchər)*, quadro, pintura
Gas-lamp, *(gas'lamp)*, bico de gaz.
Electric-lamp, *(ilek'triklamp)*, lampa

INDICATIVE MOOD

Past Tense	PRETERITO IMPERFEITO
I was, *(uo'z)*, era, estava	**we were**, *(uo'r)*, eramos, [estavamos
thou wast, *(uo'st)*, eras, [estavas	**you were**, ereis, estaveis
he, she, it was, era, estava	**they were**, eram, estavam

The same tense:

1.º Interrogative: Was I here or there?
2.º Negative: I was not on an easel.
3.º Negative and interrogative: Was

Versão IV.

1. — The table was on the platform with a chair. 2. There is some chalk in the box. 3. The blackboard was short; it was on an easel. 4. You were there; but they were not here. 5. A picture was on the wall in the class-room. 6. I was an idle pupil, but she was diligent. 7. Art thou in the house with the teacher? 8. He had no gas lamp, but he had an electric lamp. 9. There is a box on the table.

vro. Sim, estava com o mestr
giz? 11. A caixa e a mesa ni
mas, o quadro era curto. 12.
a? Não estava; ella estava na
o bico de gaz e a lampada ele
vrro? Não, não o.

um mappa ou uma carteira co
na aula com o professor? Eu n
o era facil ou difficil? Era mte
alumno applicado a segunda
estava na parede na aula? Su
20. Onde estavas?

Thema IV.

1. — A pedra estava num cavallete. 2. A mesa e a caixa eram curtas; mas a cortina era comprida. 3. Na aula ha um bico de gaz e não ha lampada electrica. 4. O professor estava na aula; nós tambem esta-

s.

English sentences:

h sen'tensis)

s sentenças inglezas:

Dai o contrario da palavra:

Good. Long. Difficult. Yes. Affirmative. Short. Easy.

bad books. 2. There. .
pupil was... the teacher.
I a... exercise and you h
. a...; "to have" is also a.
was...

3.º Conjugate: *Conjugae*

I had a good book, but I was diligent; was I not?

Programa Curricular Mínimo para o ensino fundamental Inglês, 5ª a 8ª série. Governo de Goiás Secretaria de Educacao e Cultura 3ª Ed. 1995.

IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Desde a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da anterior, vários documentos têm sido elaborados nos âmbitos federal, estadual e municipal, servindo para completar as referidas leis, como, por exemplo, a Resolução nº 58/76 do CFE, Resolução nº 129/71 do Conselho Estadual de Educação/GO, Parecer nº 785/86 do CFE e Portaria nº 0353/88 da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Pela leitura desses documentos, pode-se ver que, embora seja facultativa a inclusão da língua estrangeira nos currículos do 1º grau, ela é a única disciplina que em alguns documentos tem sua inclusão condicionada "à existência de professor habilitado ou capacitado".

Embora prioridades devam ser estabelecidas para que um currículo seja elaborado, as indicações e condições do conjunto de suas disciplinas devem ser subordinadas a um planejamento abrangente a curto, médio e longo prazos, a fim de se criar condições não só para a inclusão da língua estrangeira mas também para garantir a existência de professores habilitados e eficientes no ensino de todas as disciplinas do Currículo Mínimo.

Quanto à propriedade e à importância de se incluir a língua estrangeira no currículo do Ensino Fundamental, há divergência de opiniões. Dentre os que defendem a exclusão da língua estrangeira - inglesa ou outras - desse currículo, uns julgam que o seu ensino não altera a situação pessoal ou cultural do educando e que o tempo gasto com a disciplina Língua Estrangeira deveria ser utilizado para reforço da língua nativa e outros crêem que, através do aprendizado da língua estrangeira, uma dominação perniciosa se processa, levando o educando a perder sua identidade cultural.

A cultura estrangeira não é transmitida apenas pelo estudo da língua na escola, mas através de outros meios, como rádio, cinema e televisão, por exemplo. A influência exercida pelos meios de comunicação pode ser sentida nas músicas, roupas, nomes de lojas, prédios e nos hábitos alimentares, entre outros. Em contrapartida, a aquisição de uma segunda língua não impõe a absorção da cultura correspondente, embora forneça elementos para que o aluno venha a conhecê-la. A importância do estudo da língua inglesa ou de outra língua estrangeira, bem como de qualquer disciplina, principalmente da área de ciências humanas, é colaborar com o educando para o conhecimento de si mesmo e de seu papel na sociedade. Embora não seja prerrogativa da disciplina em questão, é através dela que esse

conhecimento se processa com maior eficácia.

Para que tal processo ocorra, não deve haver uma assimilação de identidade com o "outro" mas, sim, um distanciamento crítico, mediante o estudo comparativo ou contrastivo da língua estrangeira com a nativa e suas respectivas culturas, resguardando-se a identidade cultural do educando. Assim, o aluno, ao aprender conscientemente novos vocábulos, novas estruturas e novos modos de dizer o mundo, estabelece comparações com sua língua nativa e, através deste exercício mental, passa a perceber aspectos de sua própria língua e sua própria cultura, aprofundando seu interesse em questões que, apesar de óbvias, passavam totalmente despercebidas anteriormente.

A língua estrangeira é, portanto, um elemento dos mais eficazes para a formação do aluno, contribuindo para ampliar sua visão de mundo. De fato, os antropólogos que estudaram a língua entre os índios tornaram-se convencidos da influência da língua no modo de se interpretar o mundo. Por exemplo, pontos de vista diversos são refletidos no simples modo de a mãe chamar a atenção de seu filho. No contexto cultural brasileiro, no inglês e no italiano, a mãe diz ao filho: "Seja bom!" A mãe da língua francesa diz: "Seja sábio!" A de língua alemã diz: "Entre na linha!" Na Escandinávia, a mãe diz: "Seja bondoso!" E a mãe da tribo Hopi diz: "Este não é o modo Hopi!"

Para que o processo educacional ocorra satisfatoriamente, o professor deve levar em conta a especificidade e integração da disciplina com as demais do currículo e a interação aluno-professor. Não há, para tanto, uma fórmula mágica e pronta para alcançar os objetivos de um curso de língua estrangeira mas, sim, uma variedade de recursos e possibilidades dos quais se pode lançar mão para a consecução dos objetivos propostos.

Para isso, é bom lembrar que nem a língua nem o ensino existem no vácuo ou mundo ideal. Assim, o ensino de língua terá de fazer sentido no contexto de uma realidade administrativo-curricular que seja pautada em programas concretos, que leve em conta o número de alunos em sala de aulas, que verifique os tipos de requisitos escolares e materiais didáticos disponíveis. Enfim, uma realidade em que alunos e professores sejam vistos como pessoas reais, com suas próprias experiências e situações.

Todos estes elementos fazem parte de um contexto maior e devem ser levados em consideração no processo educativo. O professor precisa encará-los com responsabilidade e dedicação. Assim, deve haver flexibilidade de atuação para atender às situações particulares de cada classe, não se perdendo, contudo, a perspectiva de

que na diversidade há uma unidade e que o particular está inter-relacionado com o global.

No trabalho mais direto do professor em sala de aula, alguns fatores devem ser considerados, tais como a motivação, a qualificação, a metodologia e o bom senso. O bom senso deve perpassar as questões metodológicas, a seleção de conteúdo e do material didático, bem como a relação professor-aluno nas diversas etapas do curso. Na questão da metodologia, o professor deve observar também que os métodos e técnicas são criados a partir de teorias que fornecem princípios de orientação para o ensino de quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever, seja em língua nativa seja estrangeira. Várias teorias têm sido desenvolvidas, principalmente nas últimas décadas, e seus princípios fornecem elementos que auxiliam no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, indicando caminhos para uma metodologia adequada. De fato, muitas teorias têm sido formuladas: a tradicional, com ênfase na tradução de vocábulos e orações e na gramática; o método direto; o audiovisual; o estrutural; o comportamental (estímulo-resposta); o funcional; o cognitivo; o eclético etc. Dessas teorias derivam abordagens diversas.

A metodologia, no entanto, deve estar de acordo com as situações e objetivos particulares no processo de interação aluno-professor, em que a atuação de um interfere na atuação do outro. Assim, teoria e prática devem caminhar juntas, numa relação de reforço mútuo. Cabe ao professor usar sua intuição e sua experiência para melhor adequar teoria e prática, fazendo uso de terminologia pertinente e adequada ao nível da classe.

No processo educativo, o fator motivação é muito importante e decorre da interação equilibrada aluno-professor, sendo a corda mágica capaz de criar atenção e empatia para que a união da teoria à prática seja eficaz e o objetivo seja alcançado. Vários elementos podem concorrer para o bom relacionamento professor-aluno, despertando a motivação: escolha da metodologia, o conteúdo, o material didático, o entusiasmo do professor etc.

Para sua qualificação, o professor pode-se utilizar de meios diversos, sendo que o de maior amplitude é o da leitura, entendida como compreensão e interpretação de textos especializados, pois esta prática fornece ao professor informações variadas. Esse recurso é eficaz, desde que seja feita uma seleção criteriosa do material a ser lido, levando-se em conta as necessidades mediatas do profissional. Entretanto, a leitura é apenas um dos meios utilizados para o aperfeiçoamento do professor, pois outros meios podem ser usados, como o da troca de experiências com colegas, quer através da participação em seminários, quer no convívio diário.

Assim, como não há uma fórmula mágica para a educação, não há também uma fórmula prescrita para nortear o professor. Entretanto, o resultado da experiência leva - nos a afirmar, como os gregos, que "a sabedoria é atingida quando se reconhece suas limitações". E ao reconhecer seus limites, o professor deve saber usar com criatividade os meios disponíveis, mantendo a honestidade de propósitos para melhor qualificar-se e melhor cumprir seus objetivos de educador. Ao fazer isso, o professor estará traduzindo os conhecimentos recebidos em sua própria linguagem, numa interação crítica.

Motivação, qualificação e metodologia não são fatores estanques na relação professor-aluno, mas eles se inter-relacionam e se integram na sala de aula, que é o espaço mais direto e mais imediato de todo processo educacional.

— ETAPAS DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

A aprendizagem da Língua Inglesa no ensino de primeiro grau tem apresentado resultados mínimos e, na marioria das vezes, insatisfatórios. Tal constatação levou a presente comissão a reformular o currículo da disciplina em questão, seus objetivos e os conteúdos programáticos das diversas séries, bem como a apresentar sugestões pedagógicas que levassem em conta o nível sócio-econômico dos alunos e os recursos disponíveis da escola.

A proposta do Currículo Mínimo do Ensino da Língua Inglesa foi elaborada a partir de um trabalho que envolveu várias etapas.

1 - Levantamento de dados juntos à Rede Estadual de Ensino, analisando-se:
- os livros didáticos adotados, com ênfase em dois títulos;
- os conteúdos programáticos.

2 - Estabelecimento dos critérios que devem nortear a escolha do livro didático e/ou a adaptação do professor ao programa curricular vigente, tendo em vista os seguintes itens:
- nível adequado para cada série e de acordo com o programa curricular;
- sequência lógica e gradual dos conteúdos, evitando-se o exagero de informações em cada lição;
- propriedade e simplicidade na apresentação visual dos conteúdos e das ilustrações.

3 - Preparação de uma pré-proposta que foi discutida posteriormente com os professores da disciplina, durante os seminários programados e executados, levando-se em consideração:
- o baixo nível de aprendizagem e desempenho apresentado pelos alunos;
- o número elevado de alunos em cada turma;
- o pequeno número de aulas destinadas à disciplina, de acordo com as grades curriculares em execução nas Escolas;
- material didático disponível nas Escolas;
- habilitação ou capacitação dos professores.

4 - Organização e realização de quatro seminários regionais, com duração de quarenta horas cada, atendendo aos seguintes objetivos:

• apresentar e debater a pré-proposta do Currículo Mínimo de Língua Inglesa, a fim de colher subsídios para a proposta final;
• verificar as condições dos regentes de classe quanto á sua qualificação;
• propiciar reciclagem e troca de experiência entre os professores, tanto na parte de **conteúdos** quanto na parte de metodologia.

5 - Redação final da proposta curricular, considerando-se os seguintes critérios:
• trabalhar o conteúdo básico, bem delimitado, num processo de avaliação contínua, sem a preocupação de quantidade;
• seguir uma seqüência lógica e cumulativa de conteúdos, envolvendo revisão da matéria previamente estudada, antes de se ministrar novos conteúdos;
• considerar a seqüência natural na aprendizagem das quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever.

- Checking - m (checando o nível de captação)
- Feed. back

OBJETIVOS GERAIS

Levar o aluno a integrar-se no mundo atual pela percepção da importância da Língua Inglesa como instrumento de comunicação universal, ampliando sua capacidade de interação cultural, sem perda de sua identidade. (estudar - ok, mantendo uma atitude crítica)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1 - Fixação das estruturas básicas da Língua Inglesa através do processo de repetição e substituição de vocabulário, desenvolvendo as habilidades oral e escrita na formação de sentenças, relacionando-as a situações do cotidiano.

2 - Desenvolvimento das estruturas e enriquecimento do vocabulário, através da leitura e exercícios construtivos.

3 - Compreensão de textos em Língua Inglesa.

Am I
are you
Is He
She
It
are We
You
They

- Tall
Studious
Lazy

UNEMAT
Campus Universitário de Pontes e Lacerda - MT
BIBLIOTECA

5th. grade

Grammar:

Personal pronouns - subjective and objective
(me and you)
Verb **To Be** - present tense: affirmative, interrogative, and negative form.
Verbo To Have - present tense affirmative.
Prepositions - The most common, indicating position: on, under, behind, in front, over, etc.
Imperative - ordinary commands used in classroom: sit dowm, open your books, look at the blackboard, etc.
Question words: what, where, how
Demonstratives - singular and plural: this, these, that, those.
Articles: the, a, an.
Time: exact hours (not minutes) and the question "what time is it"?
Present Tense of some verbs - the most used as: want, need, and look at.
Only Ist and 2nd persons and orally.

Vocabulary:

Cardinal Numbers - from one to twenty
Nouns: Related to the students' environment and ordinary situations - greetings, professions, classroom, school, and family.
Adjectives.
Colors.

Procedures: oral pattern practice and dictation of words.
Didactic Material: 1) Set of Cards.
2) Textbook

*Método Skinner

6th. grade

Review. Present tense of the verb To Be the structures of the fifth grade.

Grammar:

Past Tense of the verb to be.
Past Tense of the verb to Have.
There is - There are.
Adverbs of Frequency and Manner
- Introduction
Prepositions: place and time - the most used.
Possessive adjectives.
Simple present of most common verbs - only affirmative form.
Present Continuous tense the most common verbs: affirmative, interrogative, and negative forms.

Vocabulary:

Nouns related to the town - colors - time
Cardinal Numbers: from 21 to 100.

Procedures.

Play acting (use of the classroom as a diferent place, as for example: supermarket, bank, restaurant, movie, etc).
Dictation of words and short sentences
Reading of short paragraphs.

Didatic Material: 1) Set of Cards
2) Textbook

COLÉGIO EST. ALBERTO NASSER
Av. Araguaia, 972
Santa Rita do Araguaia — Go

7th. grade

General Review

Grammar:

Verbo to do: interrogative and negative forms.
Verbs: the most common verbs in the present tense, in the affirmative, interrogative and negative forms.
Regular and Irregular verbs in the past tense (only affirmative form).
Prepositions.
Indefinites: (some - any, much - many)
Conjunctions: (the most common)
Possessive adjective and pronouns, Modal verb: Can.

Vocabulary:

Small passages (reading).
Ordinal Numbers - from 1 to 20.

Procedures - oral exercises, play acting, dictation of sentences and short paragraphs.

Didatic Material: 1) Set of Cards
2) Textbook

8th. grade

General Review

Grammar:

Past Tense: negative and interrogative forms.
Possessive adjective and Superlative.
Idenfinite Pronouns.
Adverbs.
Plural of Nouns.
Past Participle. regular and irregular verbs (the most common verbs).

Vocabulary:

Passages of Reading and Comprehension.

Procedures. Oral and written exercices, play acting.
Use of Dictionary.

Didatic Material: 1) Set of Cards
2) Textbook
3) Dialogues
4) Loose leaves
5) Tapes and Records.

METODOLOGIA

A metodologia, conjunto de métodos e técnicas de **como** ensinar, deve construir um processo a ser utilizado pelo professor no seu caminhar educativo, que abranja desde sua atitude em relação a disciplina que leciona, passando pelas várias estapas de seu desempenho na sala de aula, até o resultado imediato de suas aulas.

Assim sendo, não se pode apresentar ao professor uma proposta metodológica ideal e completa, mas apenas sugerir uma orientação que lhe permita seguir novos caminhos.

Essa foi a filosofia de trabalho da equipe de inglês, que procurou fornecer elementos para o planejamento e execução dos seminários nos pólos de amostragem, chegando à redação final desta proposta. A equipe teve a preocupação de, através de conferências, aulas, material distribuído e de debates, discutir a importância do ensino do inglês e seu conteúdo programático ao nível das turmas, bem como de salientar aspectos metodológicos.

Mesmo considerando o curto espaço de tempo para se discutir os vários assuntos, a equipe procurou organizar e executar o programa dos seminários, tendo em vista a abordagem de tópicos ou itens específicos já previstos e outros decorrentes da solicitação dos professores, tanto a nível teórico quanto a de sua aplicação prática.

Entre as questões discutidas com os professores durante os seminários de inglês (anexo 3), deve-se ressaltar que foram ventiladas as relativas à preparação, utilização e seleção de:

- livros didáticos;
- material audiovisual;
- diálogos;
- pequenas peças;
- canções;
- textos para leitura e exploração, de acordo com o objetivo pretendido;
- exercícios de fixação e avaliação de aprendizagem.

Levando-se em conta que o ensino deve propiciar uma relação com a língua nativa e ter como base uma visão contextual adequada a cada nível de aprendizagem, o professor deve procurar os métodos e técnicas que melhor se adaptem ao seu objetivo.

No início da aprendizagem, esta situapção pode ser estabelecida através do ambiente da sala de aula e do uso de cartazes ou objetos que sirvam para ilustrar e motivar o aluno e estabelecer as relações objetivas e necessárias ao aprendizado da língua em questão.

Certos princípios são fundamentais para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Psicólogos, cientistas e educadores chegaram, há décadas, a uma conclusão evidente: se desejarmos obter sucesso no aprendizado de uma língua, deveremos obedecer ao processo natural da aprendizagem da língua materna, seguindo as etapas naturais desse processo: 1) ouvir - compreender (olhando, observando, manuseando, assimilando, obedecendo ordens, pedindo, etc;) 2) falar; 3) ler; 4) escrever.

Os métodos podem variar dos específicos aos ecléticos, mas as etapas naturais devem ser seguidas. Para o êxito desta "aprendizagem natural", os materiais audiovisuais são essenciais ao ensino e devem ser usados em exercícios variados e repetidos até o ponto de exaustão, quando o processo se torna automático e intuitivo.

Um dos materiais audiovisuais mais baratos, simples e acessíveis são "FIGURAS", não importa se desenhadas, recortadas e coladas ou impressas. A exploração desse material, facilmente, manuseado por professores e alunos, pode e deve ser usado em todas as etapas do aprendizado das quatro habilidades. Entretanto, a fluência em uma língua estrangeira só será alcançada através de prática oral e intensa.

Com base nestes princípios, uma série de cartazes foi elaborada para o uso do professor e dos alunos nas salas de aula. A premissa básica para o sucesso desse material está em seu uso, devendo tornar-se regular, freqüente, variado, graduado de acordo com o nível de dificuldade da atividade programada, interessante, estimulante e participativo.

Como ilustração do uso dos cartazes para se ensinar um item de vocabulário básico na 5ª série, o professor deve-se orientar pelas seguintes etapas:

A) **Ouvir - compreender:**

- O professor mostra o primeiro cartaz do conjunto escolhido para aquela aula;
- O professor introduz o som, isto é, diz a palavra algumas vezes, unindo o som à imagem do cartaz,
- O professor parte para a prática da repetição em conjunto, em grupos e individualmente. OBSERVAÇÃO: O professor deve pronunciar a palavra corretamente antes de cada repetição pelos alunos);
- O professor introduz perguntas simples com o verbo "to be" : "What is this?" ou perguntas alternativas: "Is this a book?" or "Is this a pencil?"
- O professor ensina a resposta com "yes" e "no". "This is... a ou "It is a...";

BIBLIOGRAFIA

CHAVI, Marilena

Convite à Filosofia - a ideologia - 416 Editora Ática - SP. 1995

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires - Filosofando, introdução à Filosofia - o que é Ideologia - 70 - Moderna, SP. 1986

DEMO, Pedro

Sociologia, uma introdução Crítica - ideologia - 129 - atlas SP - 1987

TOLEDO, Roberto Pompeu de

Veja - 06 de novembro de 1996 P. 162

SCALZO, Fernanda

Veja - 09 de abril de 1997 P. 124 - 128

