

EDUCAÇÃO EM LÍNGUA DOMINANTE NA REALIDADE PROEJA: CRÍTICAS E PROPOSTAS

PRISCILA SEABRA ALIANÇA (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RN).

Resumo

Este trabalho discute estratégias voltadas para o ensino de Língua Inglesa no contexto da Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Apesar do enfoque na formação do sujeito–aluno para o mundo do trabalho, a porção propedêutica da Educação Profissional é essencial para a sua formação integral, além de constituir um direito assegurado por lei a todos os alunos da Educação Básica. Dentro deste contexto, o ensino de Língua Estrangeira se insere como instrumento para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva diante das diferenças culturais e da identidade do próprio sujeito, e a importância de se discutir a Língua Inglesa no meio escolar reside no seu papel de Língua Dominante nas relações internacionais. O aporte teórico escolhido entende língua como sistema pelo qual o sentido é co–construído (Koch, 2006) e como espaço de interação (Foucault, 2001, apud Santos Filho, 2008); percebe aprendizagem segundo os ideários desenvolvidos por Vygotsky (aprendizagem baseada na troca interacional) e Paulo Freire (educação como ato político, regido por relações de poder). Foram selecionadas dentre diversas abordagens e metodologias de ensino de Língua Inglesa, a Abordagem Comunicativa e a Aprendizagem Colaborativa. O ensino de Língua Inglesa no contexto escolar prende o professor num espaço contraditório do ponto de vista ideológico. De um lado, a importância dada a elementos culturais norte–americanos; do outro, a necessidade de educar o aluno usando sua própria realidade como ponto de partida. Também são conflituosos o ensino baseado em tópicos gramaticais e a natureza essencialmente interacional da linguagem. Com base nessas reflexões, foram desenvolvidas estratégias de Educação em Língua Dominante junto à turma do primeiro período de PROEJA (curso de Agroecologia) do IFRN em Ipanguaçu (no semestre 2009.1). Os resultados obtidos apontam para um aprendizado significativo da Língua Inglesa, baseado primordialmente no uso em detrimento do apego à estrutura.

Palavras-chave:

PROEJA, Língua Inglesa, Ensino.

Este trabalho discute princípios norteadores para uma prática docente eficaz no concernente ao ensino de Língua Inglesa como Língua Dominante (segundo propõe Piccoli, 2006*) na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (doravante PROEJA). Serão abordados princípios relacionados a concepções de língua e de aprendizagem que dêem conta do caráter sócio-político-interacional inerente a estes elementos. Serão também contemplados os aspectos políticos do ensino de linguagem na escola – especialmente da Língua Inglesa – e mais especificamente, no contexto do PROEJA.

O presente texto faz parte de um projeto de pesquisa atualmente desenvolvido ao longo do curso de especialização em PROEJA oferecido pelo IFRN (campus Ipanguaçu). Como uma modalidade de ensino recentemente instaurada, ainda repleta de demandas de pesquisa, a decisão de investigar aspectos procedimentais parece bastante pertinente. No tocante ao ensino de linguagem, os aspectos políticos subjacentes ao ensino de Língua Inglesa (LI) se confundem com os aspectos políticos do PROEJA em si. O referido campus adota atualmente uma

orientação para a Agroecologia – uma área das ciências agrárias que busca, entre outras coisas, “estudar, analisar, dirigir, desenhar e avaliar agroecossistemas” (Caporal; Costabeber, 2002), voltada primordialmente para o desenvolvimento econômico sustentável de pequenos agricultores. Essa orientação possui um caráter político bem mais evidente em relação a outros cursos oferecidos pelo IFRN por exercer um impacto mais imediato na realidade local e por fomentar questionamentos na comunidade. Assim, ao trabalhar o ensino de LI no PROEJA em nosso campus, é impossível ignorar a carga sócio-político-ideológica de tal realidade.

O PROEJA foi originalmente regulamentado pelo decreto nº 5.478/2005 – que foi substituído pelo 5.840/2006. Sua proposta é oferecer Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA, tanto na formação inicial e continuada de trabalhadores quanto na educação técnica de nível médio. Em ambas as formas de oferta, a elevação da escolaridade do trabalhador é imprescindível.

Dentro do ensino propedêutico – parte integrante e indissociável do PROEJA – e da formação integral do sujeito para a cidadania, o aprendizado de língua materna e língua(s) estrangeira(s) (sendo relevante aqui a LI) ocupa uma posição de extrema (e muitas vezes não reconhecida) importância. Acerca desse aprendizado, Paulo Freire (1986) discorre:

Pense em dois professores de inglês. Um, reacionário convicto que não quer ouvir falar em mudança social. Pensa que todas as coisas que existem são boas e devem ficar como estão, que os que fracassam são responsáveis pelo seu próprio fracasso. O outro professor de inglês, ao contrário, sabe que seu colega está errado. Do ponto de vista dos interesses da massa da população, sabe que o reacionário está errado, mas o educador libertador também sabe que o professor de redação tradicional está absolutamente certo do ponto de vista da classe dominante, que tem o maior interesse em manter as coisas como estão. (p. 49)

É importante ressaltar que, em primeiro lugar, Freire estabelece uma contextualização para a prática dos professores citados. Essa contextualização parte primordialmente do posicionamento político de cada um. A partir daí, o autor descreve como a atitude desses professores perante seus alunos e sua disciplina é delineada com base na visão de mundo adotada:

Então o professor libertador usa uma abordagem diferente no que diz respeito à linguagem, ao ensino, à aprendizagem. Sabe muito bem que a linguagem é um problema ideológico. A linguagem tem a ver com as classes sociais, sendo que a identidade e o poder de cada classe se refletem na sua linguagem. Mas o professor libertador também sabe que o padrão que hoje governa a linguagem é muito elitista. Os poderes que governam a sociedade como um todo têm um padrão através do qual julgam a linguagem. Se o professor libertador quer ensinar competentemente, deve conhecer bem o critério da elite através do qual a linguagem é valorizada. É um critério de linguagem difícil de ser alcançado pelas pessoas comuns de baixa extração econômica [...]. Ao entender os aspectos elitistas e políticos do uso padronizado da língua, o professor libertador evita culpar os estudantes pelo choque entre sua própria linguagem e as formas em vigor. Sabendo disso o professor libertador trabalha *com* os estudantes, que devem obter um bom domínio do inglês padrão e de seu uso correto. (grifo nosso – Freire; Shor, 1986, p. 49)

O contexto em que se inscreve o trecho acima é de LI como língua materna, mas nos permite fazer uma série de paralelos com o ensino de LI como língua estrangeira: (1) a idéia de que há, sempre, na relação de poder entre classes diferentes, a relação de poder entre linguagens diferentes (este princípio é aplicável a diferentes línguas e a variedades sincrônicas de uma mesma língua); (2) a essência social da linguagem – e das relações em que ela se insere; (3) a essência política do ensino de (uma determinada) linguagem na educação formal; (4) o posicionamento político que o professor assume (necessariamente) em sua prática, por mais que não se dê conta disso.

Sob o prisma do ensino de LI como língua estrangeira nós temos: (1) a relação de poder entre a LI e as demais línguas, sobrepujando-as e se caracterizando como Língua Dominante em relação à nossa; (2) a LI não acontece, inclusive em solo brasileiro, descontextualizada. Ela tem um caráter social e se dá no espaço social; (3) o ensino de LI nas escolas brasileiras está imbuído de um conteúdo político que a maioria de seus professores insiste em não ver e não debater, o que resulta em (4) práticas de ensino de LI arraigadas em fundamentos reacionários e elitistas.

É muito importante perceber que a prática docente em LI precisa partir de dois princípios básicos: o primeiro é o conceito de língua que subjaz a abordagem dada pelo professor ao conteúdo em sala de aula; o segundo é o conceito de aprendizagem segundo o qual o professor concebe os procedimentos de cada aula. A visão que o professor tem dessas duas concepções (ou a falta de clareza em relação a elas) constitui o elemento norteador da prática desse professor. Faz-se necessário, então, partir delas para que se delinee uma prática docente coerente, embasada e eficaz.

Nesta pesquisa, compreende-se o fenômeno lingüístico a partir da perspectiva de Koch (2006) e Foucault (2001) apud Santos Filho (2008). Ambas as vertentes são complementares porque dão conta de diferentes aspectos da linguagem verbal e caminham na mesma direção, como será exposto a seguir. Koch (2006) aborda três diferentes perspectivas históricas acerca da língua como objeto de estudo: língua como espelho (representação do mundo e do pensamento), língua como ferramenta (instrumento de comunicação) e língua como lugar (forma) de ação e interação. Esta última foi eleita como referencial teórico nesta pesquisa. A autora descreve a língua não como um código a ser decifrado ou um recipiente de sentido, mas como uma atividade, uma ação orientada para e pela prática social. Assim sendo, uma prática de ensino de LI que não a aborde do ponto de vista interacional e não a trabalhe com foco no uso social pode ficar comprometida por não tratar seu objeto de estudo partindo de sua natureza essencial. Já para Foucault (2001) a língua tem um caráter não apenas social e interacional, mas também espacial. O autor defende que a produção de sentido se dá a partir de uma determinada rede sincrônica, um quadro específico, um paradigma – um contexto. É importante que o ensino de LI parta também de uma rede sincrônica de elementos de linguagem – rede essa socialmente determinada a partir da realidade do educando em primeiro lugar – para que o aluno consiga efetivamente produzir (compreender ativamente) sentido a partir da língua-alvo.

A concepção de língua subjacente à prática do professor tem um papel crucial não apenas na abordagem menos ou mais adequada do seu objeto de estudo. Ensino de linguagem, como mencionado anteriormente, é um ato essencialmente político e o professor de linguagem, ao atuar, se posiciona politicamente, mesmo sem perceber. Há, no dizer de Paulo Freire transcrito anteriormente neste trabalho, o professor que vai reproduzir a ordem instituída e o que vai lutar para transformá-la.

Soares (2008) apresenta três diferentes “ideologias” que tentam justificar o fracasso escolar relativo à linguagem: a ideologia do dom (segundo a qual o indivíduo nasce preparado ou não para aprender determinados conteúdos), a ideologia da deficiência cultural (que defende que as características individuais são o que determinam sua posição na pirâmide social) e a ideologia das diferenças culturais (que se reveste de um aspecto equalizador ao denominar diferente aquilo que a escola, no fim das contas, trata como deficiente). Na sala de aula de LI, uma ou outra ideologia acaba se materializando na frase “eles não sabem nem português, quanto mais inglês”. Tal afirmação é perigosa por ameaçar diretamente a auto-confiança do aluno (sem a qual a aprendizagem fica severamente comprometida) e a busca do professor por uma compreensão profunda de seu público-alvo. Do ponto de vista lingüístico, essa assertiva também contém um alto nível de preconceito em relação ao sujeito-aluno (incapaz de aprender LI), à linguagem que ele utiliza (como não sendo sequer merecedora de ser chamada de Língua Portuguesa) e, por conseguinte, toda sua bagagem cultural (suas origens, sua vivência, seu modo de vida).

No tocante à abordagem do fenômeno lingüístico em sala de aula de LI em PROEJA, é importante, então, que haja: (1) um objetivo interacional claro e objetivo; (2) um objetivo interacional situado num contexto específico; (3) um contexto específico que seja familiar aos alunos, que lhes seja relevante; (4) reconhecimento genuíno da bagagem lingüística e cultural dos alunos por parte do professor; (5) atenção a essa bagagem de modo que o professor possa estabelecer estratégias de ensino eficazes para aquele determinado grupo.

Além do modo como o professor enxerga a linguagem, é essencial que se perceba como ele enxerga a aquisição de conhecimento. Cada ponto de vista acerca deste fenômeno trará conseqüências diretas para a prática docente. Este trabalho aborda o aprender do ponto de vista de Vygotsky, que defende, segundo Rego (2002, apud Neves; Damiani, 2006), que o sujeito-aluno “é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem”.

Esse referencial condiz com o conceito de língua adotado. Assim como a atividade lingüística é uma forma de ação, assim também o aprender se caracteriza. É importante também perceber o papel do professor como aquele que vai orientar esse fazer em busca do conhecimento, dando chance aos alunos de agirem também como sujeitos ensinantes – tanto uns dos outros como da própria figura do professor. Mas vale lembrar que este só vai se permitir ser ensinado por aqueles se sinceramente reconhecer que tem algo de relevante a oferecer. Logo, uma postura docente humilde torna-se imprescindível para a efetiva educação em Língua Dominante – seja ela o padrão da Língua Portuguesa, seja a LI. Essa postura faz, segundo acreditamos, toda a diferença na sala de aula de PROEJA.

Do ponto de vista da aprendizagem, são elementos importantes na aula de LI com os estudantes de PROEJA: a valorização dos saberes trazidos pelos alunos, uma postura humilde e respeitosa por parte do professor (postura essa que o leve à disposição para atuar como sujeito aprendente), oportunidades de aprender agindo por meio da linguagem e de aprender com e por meio do outro – que não seja necessariamente seu professor. A seguir apresenta-se um breve relato de algumas das atividades desenvolvidas na turma-partícipe ao longo do semestre.

A aplicação dos princípios mencionados teve um impacto bastante positivo em nosso trabalho junto a uma turma do primeiro período de Agroecologia

(PROEJA) em 2009. O semestre foi iniciado com um momento de discussão sobre a natureza da linguagem (interacional, imbuída de relações de poder) e sobre o papel do ensino de LI na escola. Usou-se para contextualizar o debate a canção “Estrangeirismo”, de Zé Ramalho, ao longo da qual o eu-lírico se aborrece com a grande quantidade de palavras em LI que vê ao passear por uma metrópole. Pretendeu-se, a partir disso, que os alunos não se sentissem intimidados pela LI como se ela fosse um elemento superior em si, “melhor” que a Língua Portuguesa ou pertencente a um povo “melhor” que o brasileiro. Além disso, foi dada aos alunos a oportunidade de expor suas expectativas em relação à disciplina. A referência quase unânime foi ao desejo de aprender a “falar inglês”.

Ao longo do semestre, o conteúdo foi sendo determinado e adaptado às expectativas do grupo, bem como ao seu conhecimento de mundo. Concentramo-nos em levar aos alunos elementos através dos quais eles fossem capazes de se definirem como sujeitos a partir da língua-alvo. Assim, após cumprimentos básicos, o objetivo das primeiras aulas foi que os alunos aprendessem a se apresentar (dizer o próprio nome, de onde eram, quantos anos tinham, qual sua profissão e seu estado civil). O item que pareceu mais relevante ao grupo durante o processo inicial foi o segundo, uma vez que o campus atende alunos de mais de 10 municípios diferentes. Cada item foi apresentado *com* os alunos, ao invés de *para* os alunos apenas. Muitos deles ensinavam seus colegas sobre o que se apresentava enquanto outros aprendiam com os primeiros, numa dinâmica que se buscou manter em todas as aulas.

Cada uma destas cinco “funções comunicativas” usou a mesma estrutura inicial (“I am...”), de maneira a dar aos alunos a oportunidade de se definirem a partir de elementos básicos sem terem que lidar muito cedo com uma grande variedade de estruturas. Resumindo, a escolha deste procedimento esteve intimamente relacionada não apenas aos critérios norteadores aqui expostos mas também à necessidade de evitar a sensação de frustração no grupo. Entretanto, enquanto a estrutura inicial permanecia a mesma, o vocabulário dos alunos precisou ser trabalhado intensamente para dar conta da demanda, sempre partindo da necessidade criada em cada contexto didático. Para dizerem se eram casados ou solteiros, precisaram aprender estados civis; no caso da idade, foi importante estudarem os números; o mesmo aconteceu com as profissões, com o acréscimo do uso de “a” ou “an”. Sempre era despertada a necessidade interacional em primeiro lugar para depois o vocabulário ser apresentado.

O primeiro procedimento avaliativo formal da turma aconteceu em dois momentos. No primeiro, cada um deveria escolher uma pessoa famosa e trazer para a aula, em inglês, a profissão, o estado civil e a idade dessa celebridade. No dia marcado, após uma atividade de aquecimento, cada aluno deveria “fazer de conta” que era a tal pessoa e escrever um parágrafo curtíssimo se apresentando e mencionando os itens em questão. Um exemplo da atividade pode ser visto no Anexo 1. O segundo momento foi bastante parecido com o primeiro, só que agora a pessoa famosa em questão era apontada pela professora e seus dados expostos pontualmente no quadro: “Victor Chaves Zapalá Pimentel”, singer, Abre Campo – MG, single e nascido em 15 de abril de 1975. Essa escolha foi baseada na constatação de que a turma de maneira geral apreciava a música da dupla Victor e Léo, ouvindo-a com frequência – e todos os alunos sabiam quem era o cantor. Ambos os artistas haviam sido mencionados mais de uma vez pelos alunos no procedimento anterior. Neste momento solicitou-se aos alunos que se fizessem passar pelo agente da dupla. Esse agente teria a responsabilidade de escrever um breve perfil pessoal em nome de Victor para a homepage oficial da dupla. O aluno deveria utilizar-se do conteúdo trabalhado em sala de aula e das informações disponibilizadas pela professora no quadro para escrever o perfil, individualmente e

sem consultar o caderno. Um dos trabalhos realizados pode ser apreciado no Anexo 2.

A partir deste ponto, os objetivos mudaram um pouco de natureza: de declarar uma característica própria para perguntar sobre a característica do outro. Como os alunos já estavam familiarizados com as declarações, eles puderam concentrar-se mais nas perguntas (ao invés de terem que lidar com dois tipos distintos de estrutura simultaneamente). A cada nova pergunta que lhes era apresentada, eles tinham que fazê-la aos colegas. Em caso de perguntas cujas respostas já eram do conhecimento de todos, eles eram encorajados a se apresentarem como uma celebridade à sua escolha, para manter a lacuna da informação necessária à interação autêntica. Isso aconteceu, por exemplo, quando aprenderam a perguntar o nome do outro.

Outras estruturas básicas que serviram a diversos propósitos foram "What's your (favorite)...?" e "Who's your favorite...?". A partir daqui, os alunos começaram a desenvolver uma certa autonomia, podendo deixar de depender da orientação da professora sobre o que perguntar aos colegas. Eles também começaram a usar a língua-alvo para expressar preferências e a se definirem por meio delas. Alguns aspectos contemplados neste momento do trabalho foram o cantor favorito, autor favorito, banda favorita, livro favorito, programa de TV favorito, endereço, telefone, signo, etc.

Do ponto de vista estrutural, os conteúdos abordados ao longo do semestre abarcaram verbo to be (no presente simples e no singular, primeira, segunda e terceira pessoas; frases afirmativas, negativas e interrogativas), artigos indefinidos, pronomes relativos (qual, quem, quando, como, onde), respostas curtas, notação de data e de endereço, números, profissões, meses e signos, dentre outros. Ao fim do semestre, foi realizada a única prova do período. Esta aconteceria (e aconteceu) na semana seguinte ao show do cantor sertanejo Leonardo na cidade de Assu – a maior dos arredores do campus e de onde é natural a maioria dos alunos da turma. Toda a comunidade escolar andava agitada com o acontecimento. Levando-se isso em conta, a prova consistiu de exercícios contextualizados a partir da dita festa, como pode ser observado no Anexo 3. Assim, garantiu-se que, mesmo sendo um procedimento extremamente formal, os alunos teriam seu próprio contexto privilegiado. Percebeu-se que essa contextualização fez uma grande diferença.

Esta primeira fase de nossa pesquisa tem apresentado resultados extremamente positivos. Obviamente isso se dá não por todas as aulas terem transcorrido perfeitamente, o que não aconteceu, mas pela abertura mantida tanto da parte da professora quanto da turma. Essa abertura permitiu que eventuais percalços fossem debatidos não na busca de culpados, mas de soluções. Os alunos eram estimulados a se verem como agentes da própria aprendizagem, co-responsáveis por ela. Da mesma forma é importante que o *professor libertador* encare sua sala de aula como um laboratório e seus alunos como parceiros na busca de métodos e técnicas eficazes não para o aprendizado estéril de um conteúdo lingüístico, mas visando à apropriação de uma linguagem prestigiada a partir de um contexto desprestigiado – tudo isso em busca da transformação da estrutura social que desprestigia este contexto.

Mesmo se tratando de um curso de cunho profissionalizante, é imprescindível que não se negligencie a porção propedêutica do currículo do PROEJA. É nela, também, que reside o segredo para uma educação libertadora e para a efetiva formação de cidadãos conscientes e atuantes socialmente. O papel da linguagem nesse processo é indiscutivelmente essencial, uma vez que ela

permeia todas as disciplinas e intermedeia todas as esferas da vivência social. É pela linguagem que o sujeito define a si e aos outros; é pela linguagem que o sujeito é capaz de conhecer coisas, pessoas e lugares distantes dele tanto no espaço quanto no tempo. É através da linguagem que relações são estabelecidas entre idéias, coisas e pessoas.

Linguagem também tem a ver com o poder que perpassa essas relações. Diferentes linguagens representam um indicador do privilégio de que este ou aquele sujeito vai desfrutar num dado contexto. Vem daí a necessidade inegável de se ensinar a norma padrão de nossa língua materna na escola. Vem também daí a importância de se ensinar a LI, que representa toda uma gama de privilégios para seu usuário em nosso contexto.

Mas para seu aprendizado efetivo e emancipador, a LI deve, especialmente no contexto do PROEJA, ser ensinada não de uma perspectiva de natureza alienante e estruturalista, mas da perspectiva do que ela realmente representa: uma Língua Dominante que acontece socialmente, que se define em termos do uso que se faz dela, não das estruturas gramaticais que a regem; uma língua que representa poder e que se estabelece como relevante por causa do poder que seus usuários (nativos ou não) detêm.

ASSUNÇÃO, Juciara C. de F.; RODRIGUES, Andréia G. F. Proeja: o desafio da integração em um contexto marcado pela dualidade estrutural da educação no Brasil. In: REIS E SILVA, Amélia C.; BARACHO, Maria das Graças. (orgs.) Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar. Natal: CEFET, 2007.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia: enfoque científico e estratégico. In: Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável, v. 3. n. 2. Porto Alegre, 2002

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KOCH, Ingedore V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, Rita de Araújo; DAMIANI, Magda F. Vygotsky e as teorias de aprendizagem. In: UNIREVISTA, v.1. n.2. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

Piccoli, Maria Cecília. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. In: Revista X, v.1. Curitiba: UFPR, 2006.

Piccoli, Maria Cecília. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. In: Revista X, v.1. Curitiba: UFPR, 2006.

SANTOS FILHO, Iveraldo. Foucault e a pesquisa em linguística aplicada. In: FREITAS, Alessandra C.; RODRIGUES, Lílian de O.; SAMPAIO, Maria Lúcia. (orgs) Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens. Mossoró: Queimabucha, 2008.

SILVA, Denilson A. M.; FREITAS, Márcio B. C.; MEDEIROS, Arilene M. de S. Educação profissional na modalidade EJA e qualidade de ensino. In: REIS E SILVA, Amélia C.; BARACHO, Maria das Graças. (orgs.) Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar. Natal: CEFET, 2007.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008.

* "A língua inglesa pode ser considerada como língua franca, língua internacional ou língua global. Contudo, após a pesquisa realizada, optei pela definição e uso da língua inglesa como *língua dominante*, uma vez que considero este termo eficaz para transmitir a idéia do domínio, da força e da pressão com relação ao uso da língua. Fato este foi observado historicamente por PENNYCOOK (1998) e CANAGARAJAH (1999) ao descreverem as práticas utilizadas pelos colonizadores que partiam de países nos quais a língua inglesa era a língua oficial. A expressão *língua dominante* mostra, com efeito, tanto a força que a língua inglesa tem ainda hoje no mundo, como a energia daquilo que tem sido praticado pelo principal e mais rico dono desta língua: a manipulação e o domínio econômico, político e também cultural das demais nações, desenvolvidas ou não, do globo terrestre."

14 • 03 • 09

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Rio Grande do Norte

Campus de Pau Branco / RN

Departamento de Agroecologia e Sistemas de Informação

Disciplina: Inglês

Professora: Priscila

Aluna: Shirley Cristina

SP

Formous person's profile

Hi!

I am Sheila Carvalho

I am from Minas Gerais

I am thirty-six

I am a tv hostess

I am married

↓
beautiful handwriting!!



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE
Campus Ipanguaçu

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA
CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA - MODALIDADE EJA
Língua Inglesa 1 - professora Priscila Aliança

Nome: _____
Turma: AgroEJA 1 Data: ___ / ___ / ___

Final Exam



1. This is Miguel. He is at a party in Assu (Leonardo's show). He sees a beautiful girl and goes talk to her. Complete the dialogs according to the context (2.0 pt).



- a. "Hi! _____ is your name?"
"Hello. I'm Carol."
- b. "_____ are you, Carol?"
"I'm fine, thank you."
- c. "_____ are you from?"
"Guamaré."
- d. "_____ is your favorite singer?"
"Leonardo! I just love him!"
- e. "_____ were you born?"
"I was born in 1991."

2. Miguel and Carol are getting along. What is Carol asking Miguel (3.0)?

- a. "_____?"
"My name is Miguel."
- b. "_____?"
"I'm 22 years old?"
- c. "_____?"
"No, I'm not! I'm single!"
- d. "_____?"
"I'm a student. I study at IFRN."
- e. "That's great! _____?"
"My favorite teacher? Lenilson!"
- f. "What a coincidence! He is my friend's teacher! Hey, I'm sorry, but I have to go now. _____?"
"My phone number is 9748 9163. Call me!"

3. It's the next morning. Carol is writing an e-mail to her friend about Miguel. Write down what she is going to say. Mention:
- a. his name
 - b. his age;
 - c. his marital status;
 - d. his favorite teacher;
 - e. his job;
- Remember to be polite! (5.0)

Send **Save Draft** **Check Spelling** US **Cancel** **Importance :** normal

To: **Address Book**
soraya@homail.com

CC:

BCC:

Subject: A great guy!

Attachment: [Attach]

Save copy in SENT folder

[Style] [Font] [Size]

B ***I*** **U** | |

Dear Soraya, Ordered List

I met a great guy last night at the show!

Yours,
Carol 😊