

MARÍA CARIDAD GINARTE AGRA

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**TAREFAS PROBLEMATIZADORAS E A CONSTRUÇÃO DO
PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

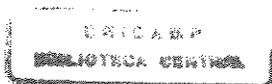
Dissertação apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas,
como requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada, na área de
ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de
Almeida Filho

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2001



UNIDADE BC
 L. CHAMADA: T/ UNICAMP
Ag 81t
 COMGO. BR. 44809
 PROC. 06-392101
 C D
 PREÇOS R\$ 11,00
 DATA 21/06/01
 N.º C/P:

CM00157486-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

~~G43t~~
 Ag 81t

Ginarte Agra, María Caridad
 Tarefas problematizadoras e a construção do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira / María Caridad Ginarte Agra. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Atividades criativas na sala de aula - Manuais, guias, etc. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Dissertação defendida e aprovada em 17 de fevereiro de 2001 pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Orientador

Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga

Profa. Dra. Maria Jandyra Cavalcanti Acunha

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Este exemplar é a cópia da versão original
defendida por.....

.....
e aprovada em 17 de fevereiro de 2001 pela banca examinadora

30 / 03 / 2001



Para Carmen e Pepe, com amor e vida.

Para meus pais (in memoriam).

Agradeço

Ao meu orientador de tese, professor doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, pela interação que possibilitou o questionamento, a dúvida, a firmeza de prosseguir. Obrigada por se arriscar na implementação do curso objeto desta pesquisa. Obrigada por ter acompanhado meu trabalho. Obrigada por tudo.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos através do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp.

Às professoras Marilda Cavalcanti e Maria Jandyra Cavalcanti Cunha pelas valiosas contribuições quando da qualificação.

Aos colegas do curso de pós-graduação Maria Amélia, Edleise, Márcia, Deborah, Val, Paula, Rose e Romualdo entre tantos, que se dedicam, com ânimo, ao ensino e á pesquisa.

À Luciana, Sérgio e Elizabeth pelos encontros que me fizeram tão bem e que me ajudaram a visualizar melhor meu trabalho.

À Leandra de Souza Barbosa por sua valiosa ajuda e colaboração na formatação da tese.

A Rigo, o amigo de sempre, pela paciência ao me ensinar os primeiros passos no computador.

Sumário

Lista de Figuras	ix
Lista de Abreviaturas.....	x
Código das Transcrições.....	xi

Capítulo 1

1. Introdução.....	01
1.1. Justificativa.....	04
1.2. Objetivos.....	09
1.3. Perguntas de pesquisa.....	10
1.4. Procedimentos metodológicos.....	10
1.5. Descrição do contexto e dos sujeitos da pesquisa.....	16
1.5.1. Perfil dos alunos.....	17
1.5.2. Necessidades dos alunos.....	17
1.5.3. Expectativas dos alunos.....	18
1.5.4. Crenças dos alunos.....	19
1.5.5. Cenário e papéis.....	19
1.6. Organização da tese.....	20

Capítulo 2

2. O que Ensinar e Como Ensinar: Grande e Complexo Processo	21
2.1. Breve panorama sobre algumas teorias de ensino-aprendizagem em L.E.....	21

2.2.	Diferentes significados do termo tarefa.....	31
2.3.	Compondo uma tarefa: Um processo de quebra-cabeça.....	33
2.4.	Algumas considerações a respeito do conceito de interação.....	35

Capítulo 3

3.	Ensino Problematizador.....	40
3.1.	Papel das tarefas problematizadoras no ensino de uma LE.....	46
3.1.1	A tarefa problematizadora.....	48
3.2.	Paulo Freire e Nina Wallerstein: Uma Abordagem de Ensino Problematizador?.....	50
3.2.1.	Planejando <i>The Building of a Culture</i>	59

Capítulo 4

4.	Análise e Discussão.....	63
4.1.	Análise dos Dados.....	63
4.1.2.	Início da apresentação. Cena 1.....	64
4.1.3.	Início da apresentação das tarefas. Cena 2.....	68
4.1.4	Iniciando o trabalho em grupos. Cena 3.....	72
4.1.5	Tentando problematizar. Cenas 4 e 5.....	76
4.1.6	Problematizando na sala de aula. Cena 6	82
4.1.7	Problematizando, aprofundando ... Cena 6.....	83
4.1.8	Minha linha do tempo. Cena 6.....	84
4.1.9	O visitante. Cena 7.....	86
4.1.10	Uma tentativa de integração de conhecimentos: <i>From the...</i> Cena 8.....	89

4.1.11 Do debate à avaliação. Cena 9.....	91
4.2 Entrevista com o professor regente.....	95
.4.2.1. Refletindo.....	99
4.3 Síntese dos resultados e considerações finais.....	100
SUMMARY.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	115
Anexo 1: Questionário 1	116
Anexo 2: Questionário 2	122
Anexo 3: Experiência em Cuba	126
Anexo 4: Material didático <i>The Building of a Culture</i>	132

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 Componentes de uma tarefa.....	34
Fig.2 Elementos fundamentais de um problema docente.....	45
Fig. 3 Componentes da tarefa problematizadora.....	49
Fig. 4 Cena 1.....	65
Fig.5 Cena 2.....	68
Fig.6 Cena 3.....	72
Fig. 7 Cenas 4-5.....	77
Fig.8 Cena 6 - Minha linha do tempo.....	85
Fig.9 Cena7- O visitante.....	89
Fig.10 Cena 9- O debate.....	91
Fig.11 <i>From the Mayflower to the Moon</i>	101

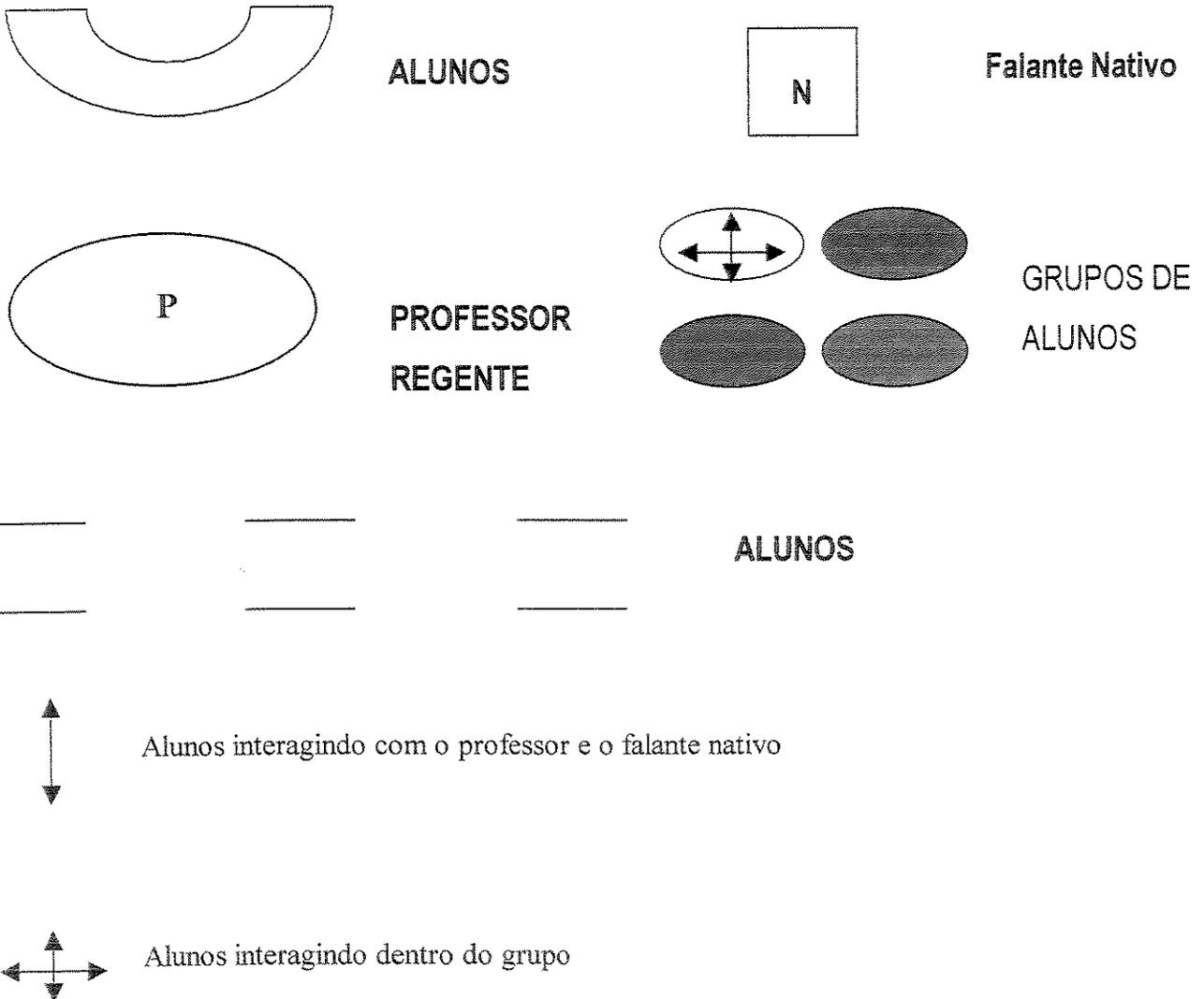
LISTA DE ABREVIATURAS

LA	- Lingüística Aplicada
LE	- Língua Estrangeira
L2:	- Segunda Língua
LM	- Língua Materna
S1,S2	- Alunos interagindo com o professor
Sx, Sxx	- Alunos interagindo com o professor com uma certa qualidade
SZ	- Alunos questionando
Sh	- Aluno que fantasia
Aa –Bb	- Alunos com diálogo espontâneo
Sf1, Sf2	- Alunos trabalhando em grupos
X1, X2	- Alunos aprofundando e compartilhando conhecimentos com o professor
Sx1	- Alunos do grupo 1 (debate)
Sg2	- Alunos de grupo 2 (debate)
L	- Aluno líder do grupo de trabalho
R	- Aluno representante do grupo de trabalho
J	- Aluna apresentadora da tarefa minha linha do tempo
M	- Mark Horton (o professor visitante)
FN	- Falante nativo da língua-(alvo)
P	- Professor regente
E	- Entrevistadora
MD	- Material didático
EALE	- Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

(.....)	Indica corte no segmento de fala
(???)	Indica dúvida
()	Indica comentários da pesquisadora
?	Indica uma pergunta no segmento da fala

LEGENDA DAS CENAS DE AULAS



Resumo

A presente pesquisa interpreta a interação que se obtém entre professor e alunos quando tarefas, e entre elas tarefas problematizadoras, são desenvolvidas em sala de aula dentro de um ensino de línguas com base em conteúdos, no nosso caso história dos Estados Unidos.

A análise dos dados demonstrou como professor e alunos, mediados por um material didático flexível e questionador, construíram uma base de conhecimento comum, dentro de um quadro interativo e dialógico a partir do uso constante da língua inglesa para implementar tarefas problematizadoras.

O processo garante quantidade de insumo compreensível, mas a qualidade da linguagem nos ambientes gerados pelas tarefas não é ainda do melhor padrão. Isso é compensado nos dados pela produção auto-iniciada que engendra sinais de maior autonomia discursiva nos aprendentes. A estrutura típica das tarefas problematizadoras depende de uma motivação que o fio temático propicia e depois sustenta num trabalho em pequenos grupos que desemboca numa exposição e debate em plenária dos grupos.

Palavras-chave: tarefas problematizadoras, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Capítulo I

*Ensinar exige risco, aceitação do novo.
Ensinar exige alegria e esperança.*

Paulo Freire

1 Introdução

O presente trabalho busca analisar o impacto de experiências com tarefas problematizadoras na aquisição de uma Língua Estrangeira (inglês), através da utilização sistemática de materiais produzidos para esse tipo de atividade. Dessa forma, pretendemos contribuir para uma procura ativa e teoricamente fundamentada de procedimentos mais adequados para instaurar qualidade no ensino de línguas e na aprendizagem associada a ele.

Durante os anos de experiência de ensino de línguas, tenho incorporado às minhas aulas na Universidade da Havana, Cuba, um conjunto de materiais voltados para o estabelecimento de interação propositada e nessa perspectiva experimentei especificamente tarefas que chamam o aluno a enfrentar e resolver problemas em atividades comprometidas com o cotidiano em diversos graus de complexidade.

Com essas experiências buscava estimular o interesse dos alunos na aprendizagem da língua-alvo e ativar o processo de ensino-aprendizagem. À medida que íamos nos aprofundando no estudo da teoria sobre os métodos produtivos ou de procura com o objetivo de desenvolver maior independência cognitiva dos estudantes, fomos confirmando a esperança de que tais

métodos constituem uma das vias de potencial para a eficácia da aprendizagem de línguas em contextos formais (universitário no nosso caso).

Mas quando o professor tenta elevar a qualidade de aprendizagem dos estudantes deve, do mesmo modo, tomar consciência crescente da sua abordagem de ensino. Tomamos como pressuposto que o desenvolvimento do pensamento produtivo e criativo e a maior independência cognitiva dos estudantes podem ser obtidos a partir da transformação qualitativa do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Almeida Filho (1993), para que isso aconteça é preciso mudar a representação do processo de ensino e aprendizagem em seus pontos básicos como, por exemplo, mudar na escola ou universidade, a mentalidade do aluno, preparando-o para indagar/levantar o “porquê” das coisas, nos contextos reais de resolução de problemas e a partir de seus próprios questionamentos, isto é, de questionamentos que façam parte de sua vida cotidiana, e não apenas de sua vida escolar.

Este trabalho toma como anteparo da pesquisa o **Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas** (Almeida Filho, 1993:17), constituído de quatro dimensões distintas de materialidades do ensino seqüenciadas e relacionadas entre si, a saber, o planejamento de unidades de ensino, a produção/seleção de materiais didáticos, o método ou vivências da nova língua e a avaliação de rendimento- nos quais residem as influências da abordagem norteadora do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, fundamentam-se aqui os princípios teóricos que direcionam a realização das tarefas que primam pelo uso comunicativo da língua-alvo. Essa filosofia de ensino encapsulada na abordagem vigente não toma as formas gramaticais como paradigmas suficientes para organizar as experiências de aquisição da LE. No entanto, devemos já esclarecer que a forma gramatical não será desprezada, cabendo ao professor explicitá-la em

momentos apropriados, de modo a preservar a primordialidade da comunicação sem que se possa atentar para aspectos formais em momentos específicos onde esse trabalho possa mostrar relevância no todo do processo de aquisição.

Percebe-se, ainda, que o material didático comercial típico para o ensino de línguas estrangeiras apresenta a língua-alvo dissociada de uma necessidade de comunicação concreta, isto é, os conteúdos dos materiais são criados com o fim precípua de fazer aprender a língua-alvo.

Apesar da extensa literatura existente na área de elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras e do fato desse campo de estudos constar da maior parte dos programas de pós-graduação em LA, não se observam na década de 80 grandes progressos na área de ensino/aprendizagem de línguas. É preciso que lingüistas aplicados e professores convirjam para o ponto de que só uma atitude de crítica permanente ao seu trabalho pode gerar progressos. Aponta Moita Lopes (1987) que existem condições que ele chama de extrínsecas a serem consideradas na elaboração de um programa de ensino de línguas. Entre essas condições estão as sócio-políticas, as relativas à natureza da língua nativa e à experiência dos alunos em aprendizagem de línguas, tradição de ensino de línguas e aspectos sócio-psicológicos.

Orientadas por uma abordagem comunicativa, as tarefas que aqui apresentaremos devem possibilitar uso maior, mais intenso e de natureza mais próxima às atividades ocorridas na língua-alvo em contextos reais de comunicação interpessoal. Neste sentido, as tarefas selecionadas se enquadraram nos critérios que envolvem interação social, troca de informação e teor cognitivo desafiador, e foram escolhidas a partir dos tópicos das unidades derivadas de um tema comum, que dá organicidade ao programa. Ademais, essas atividades têm como meta criar ambientes para envolver os alunos na construção de um discurso constituído socialmente,

estimulando raciocínios situados dentro de uma visão crítica, bem como levar os aprendizes a compartilhar experiências por meio de entrevistas, interações, pesquisas e levantamento de opiniões. Além disso, as tarefas buscam desenvolver e articular não só as opções por aquilo que se quer dizer, como também o lado afetivo dos alunos numa determinada situação.

Partimos do pressuposto de que saber usar uma nova língua implica esforço, busca de solução de problemas, implementação de hipóteses levantadas mentalmente, questionamento e criação de idéias nessa língua-alvo. Por isso, as tarefas deflagradoras de interação que servem de locus para esta pesquisa foram determinadas para que houvesse espaço para o imprevisto e a criação. Franchi (1991), nesse sentido, aponta que a partir de um “ato criador”, de “uma intuição criadora”, se avança para a solução de quaisquer situações-problema. Aponta Franchi que a atividade criadora é compreendida como a relação entre o sujeito e o mundo, como uma relação ativa na qual o homem intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, estabelecendo relações novas com eles e definindo novos modos de estruturação do real.

O diálogo com os alunos e a reflexão sobre a seleção dos tópicos utilizados conduzem a uma aprendizagem de língua estrangeira que tem como eixo a interação entre professor e alunos, e entre alunos, num processo que busca uma qualidade da mesma, através da linguagem que é usada em contextos reais pelos aprendizes que se posicionam, contribuem e constroem a partir dela sua competência lingüístico-comunicativa.

1.1 Justificativa

As teorias de ensino-aprendizagem de ensino de línguas estrangeiras têm tido muita influência na metodologia e no desenvolvimento do material didático relativos ao ensino de uma

L2 e, por conseqüência, nos tipos de padrões interativos entre professores e alunos. Muitas delas trazem em sua estruturação, uma concepção de linguagem que embasa as pesquisas e o desenvolvimento de conceitos sobre processos de ensino. Também se apóiam, explícita ou implicitamente, em modelos psicolinguísticos que fornecem as bases para os processos de aprendizagem. A partir daí, verifica-se uma tendência de os professores acatarem as idéias dos livros didáticos e de seus autores. Quando da aplicação prática dessas propostas, elas são “adaptadas” à realidade da sala de aula e, em função disso, muitas modificações são feitas sem que se pense sobre a qualidade e a própria validade dessas “adaptações”. O resultado desse descompasso entre teoria e prática é refletido na ação da maioria dos professores e também na dos próprios alunos aprendizes com relação a seus insucessos. Em conseqüência disso, em um determinado ponto do processo de ensino-aprendizagem, do nosso ponto de vista, são negadas possibilidades de se superarem as dificuldades naturais do aprendizado e de se caminhar para um nível mais elevado de conhecimento e comando da nova língua. Parece-me, então, razoável, que novas perspectivas de ensino sejam pesquisadas e propostas, tanto em seus aspectos teóricos quanto nas suas decorrências práticas.

Do ponto de vista teórico, uma possível mudança seria tomar como base uma nova visão de linguagem, não abstrata e estanque, e que levasse em conta não apenas indivíduos reprodutores de códigos linguísticos, mas sim sujeitos produtores de enunciados e, portanto, discursos, cuja concretização depende de outros (co) enunciadores.

Esta visão interacionista de linguagem estaria ligada a práticas específicas em sala de aula: uma prática que privilegia a construção do conhecimento através da interação e da solução de problemas, enfrentando e resolvendo situações de tipos diversos e crescentemente

complexos. E, a partir dela, redefinir-se-iam os papéis dos agentes condutores desse processo: professor e alunos.

Estas propostas não são novas do ponto de vista cronológico. Elas remontam às décadas de 20 e 30 e já estão de alguma forma nos textos dos autores russos como Bakhtin (1979), Vygotsky (1934) e, mais recentemente, Majmutov (1983). No Brasil, citamos Paulo Freire (1982) com sua proposta embasada em tarefas que implicam conflitos, e nos Estados Unidos, Nina Wallerstein (1983) com sua proposta curricular de problematização (*problem-posing* na terminologia inglesa). Na Índia, citamos Prabhu (1988) com uma proposta que tem como objetivo básico um ensino de conhecimentos implicando esforço em saber usar a nova língua para resolver tarefas. Os autores mencionados adotam (possivelmente com exceção de Prabhu) perspectivas de análise sócio-histórica, enunciativa e interacionista da linguagem.

A nossa proposta parte do princípio de que a aprendizagem de línguas se dá com apoio em conhecimentos já estabelecidos, em particular na língua materna. Um outro conceito básico, derivado deste é o de que a linguagem é discurso, e, portanto, está em permanente construção e sempre em movimento. Ela é produto da interação social e dos embates de formações discursivas diversas de sujeitos que são frutos e sementes da sociedade em que vivem.

Segundo Almeida Filho (1993), os participantes da interação social são sujeitos sócio-históricos cujas trajetórias de vida se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo básico é alcançar compreensão mútua.

Não existe uma língua sem seus falantes. Os que a constroem são sujeitos produtores fazendo uso de formas sintático-semânticas que adquirem sentido nos processos interacionais e conflituosos com outros produtores de discurso. Portanto, o ensino de uma língua deveria levar

em conta esse conceito de linguagem. A comunicação verbal não seria, assim, um simples processo lingüístico – ela necessitaria de conhecimentos prévios, além das regras gramaticais e “esqueletos perceptuais lexicais”, no sentido de Widdowson (1991), da percepção da situação de uso e de outros conhecimentos culturais disponíveis na mente e na memória do locutor que interagem no processo de maneira não hierárquica, processo esse determinado pelas contingências do discurso.

Nesse sentido, a comunicação é uma atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade. É dentro desse contexto que surge, então, o uso de tarefas no processo de ensino-aprendizagem, por um lado no pressuposto de que elas ajudam a desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos e por outro na afirmação de que elas contribuem para o desenvolvimento lingüístico dos alunos.

Temos em Widdowson (1991) um dos pioneiros na definição das bases da abordagem comunicativa. Ele defende a relevância de temas interdisciplinares como forma de proporcionar o ensino de uma língua para o uso real (*use*) e não simplesmente para a prática de formas (*usage*).

De acordo com Widdowson, dentro do processo de ensino-aprendizagem há princípios pedagógicos que precisam ser considerados; um deles é exatamente o que é chamado de “apelo racional” (*rational appeal*), ou seja, a necessidade de se associar o ensino de LE a outras áreas do conhecimento não-lingüístico, “de maneira que o aluno de língua estrangeira pudesse saber o quê e porquê ele faz o que faz quando aprende. O objetivo é permitir que esse aprendiz venha a conhecer a língua estrangeira da mesma maneira que concebe a sua própria língua materna e a usá-la da mesma maneira como atividade comunicativa”.

Dessa maneira, acreditando nos princípios teóricos até aqui expostos e na potencialidade da proposta de Widdowson (1991) com relação ao ensino de inglês como L2, na qual propõe a utilização de matérias curriculares para o ensino da língua, nosso objetivo foi elaborar um material didático para o ensino de língua estrangeira (inglês no nosso caso particular), trabalhando um conteúdo potencialmente relevante/interessante para o aprendiz, conteúdo esse que se traduzisse em tópicos e tarefas para discussão, negociação e resolução eventual na sala de aula.

A decisão de optar por um programa de ensino baseado em tarefas e (algumas intencionalmente problematizadoras) ou na explicitação de eventuais conflitos apóia-se em pesquisas e estudos realizados nessa área (Vygotsky, 1934, Majmutov, 1983, Wallerstein 1983). Esses estudos consideram o ensino com esse tipo de tarefa como ambiente gerador de insumo ótimo (Krashen, 1982; Prabhu, 1988) no qual a aprendizagem duradoura (aquisição) possa ocorrer e os aprendizes tenham oportunidade de analisar e resolver por si mesmos na língua-alvo situações de diversos níveis de complexidades, aplicando seus conhecimentos e experiência de vida, já incorporados na sua língua materna.

Vamos pressupor ainda que a motivação do aprendiz pode ser promovida através da diversificação de tarefas. O uso de tarefas permite quebrar rotinas em salas de aula, propiciando assim, a interação intensa entre professor /alunos, e alunos/ alunos num contexto de aprendizagem. Para que isso aconteça, o professor de línguas precisa inicialmente ter sua abordagem de ensino bem delimitada e consciente, precisa ter claras suas concepções de linguagem, de ensinar e de aprender línguas, e precisa ter competência lingüístico-comunicativa.

As tarefas problematizadoras buscam abranger a previsão de base de informação do problema, avaliação de soluções possíveis e construção lingüístico-comunicativa para alcançar uma solução negociada fundada no pensar socialmente contextualizado. Elas vão ser uma manifestação de abordagem (não gramatical e nomeadamente comunicativa) e sua implementação vai produzir um processo de ensino/aprendizagem com uma qualidade e significação distintas.

Esta pesquisa contribui para a área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (EALE) através de um programa de ensino produzido a partir da preparação de material didático específico incluindo nele propostas de tarefas entre elas problematizadoras (ação-pensar) e levanta questões teóricas importantes trazidas hoje na pauta de discussões da área da Lingüística Aplicada (incluindo aí a base teórica dos PCNS) e abre pistas para a formação do professor de línguas estrangeiras a partir das leituras de Paulo Freire.

1.2 Objetivos

Os objetivos da pesquisa foram:

- interpretar a interação que se obtém entre alunos e professor quando tarefas, e entre elas especialmente as tarefas problematizadoras, são desenvolvidas em sala de aula dentro de um ensino de línguas estrangeiras com conteúdo (no nosso caso, história dos Estados Unidos);
- interpretar o processo de aquisição que se instaura quando essas interações são produzidas;

O problema que nos colocamos nesta pesquisa tem a ver em parte com a construção e uso de material didático condizente com essa abordagem. Embora nos últimos tempos tenham sido incorporados documentos “autênticos” à prática docente, nem sempre se tem conseguido a efetividade desejada. Isto por diversas razões, entre elas porque nem sempre são acompanhados de uma motivação adequada porque não incluem provisões para o desenvolvimento da autonomia cognitiva através da ação dialógica como neste caso através da solução de problemas e porque com frequência não mostram vínculos com a realidade sociocultural dos alunos.

1.3 Perguntas de pesquisa

A partir do problema posto, propomos na dissertação as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se dá o processo da aprendizagem de uma LE (inglês) quando se trabalha com tarefas, e particularmente com tarefas problematizadoras, num quadro de ensino de língua estrangeira através de conteúdos, no nosso caso, a história dos Estados Unidos?
 - 1.1. Como são implementadas essas tarefas nesse quadro de ensino/aprendizagem de uma LE (inglês) do contexto desta pesquisa?

1.4 Procedimentos metodológicos

Na presente pesquisa, pretende-se desenvolver um relato de cunho etnográfico na concepção de Frederick Erickson (1986) no qual assumo uma postura de observadora participante quanto à análise dos fenômenos observados, já que participei como assistente e apoio nas aulas ao professor regente tendo planejado e construído o material didático utilizado.

Esta escolha dos procedimentos da pesquisa de base etnográfica deve-se a algumas vantagens que podem ser apontadas neste tipo de pesquisa qualitativa. Para Erickson, a pesquisa de base etnográfica quer responder a quatro questões principais: 1) o que está acontecendo no contexto sob investigação? 2) como os eventos estão organizados? 3) o que significam para os participantes? e 4) como podem ser comparados a outros eventos em contextos diferentes? Em última análise, o que o pesquisador deseja é entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo.

Explica Moita Lopes (1994) que a pesquisa etnográfica origina-se na sociologia e na antropologia e focaliza o contexto social da perspectiva interna (êmica) dos participantes. Isto é, em vez de considerar somente a observação do pesquisador externo conforme se faz tradicionalmente em pesquisa de base positivista, a pesquisa etnográfica leva em conta que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se leve em consideração a visão que os participantes (sendo o observador-participante incluído aqui) têm do contexto e o todo do contexto social. O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.

Conforme Moita Lopes (op.cit.), em LA este paradigma tem sido cada vez mais usado na área de pesquisa localizada na sala de aula (cf. Van Lier, 1988), focalizando o processo de ensino/aprendizagem em oposição ao foco no produto da aprendizagem-típico de pesquisa positivista em sala de aula (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991). No Brasil, os trabalhos de Moita Lopes e Cavalcanti (1991) podem fundamentar e exemplificar esta tendência.

Quanto à base teórica, recorri a textos com propostas de pesquisa qualitativa e de interesse sobre etnografia em especial pelas suas contribuições à educação (Erickson e Shultz,

1982; Lüdcke e André, 1988, van Lier, 1988, Cavalcanti e Moita Lopes, 1991, e Moita Lopes, 2000).

Para realizar tal investigação, o pesquisador busca interpretar os significados construídos pelos participantes na sala de aula de línguas. O acesso aos significados se dá através da utilização de instrumentos de pesquisa tais como diários (do pesquisador-participante, dos alunos e dos professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, entrevistas, documentos, etc, que apresentam descrições/interpretações do contexto escolar. É a conjunção dos vários tipos de instrumentos que possibilita a triangulação dos dados (van Lier, 1988:13) com base em múltiplos exemplos de interpretações sobre o que ocorreu na sala de aula.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) advogam a necessidade de reflexão teoricamente informada sobre a prática de sala de aula como meio de aperfeiçoamento do que se passa nesse ambiente. Esses autores enfatizam que a pesquisa na sala de aula de língua pretende dar conta dessa construção ao investigar não o que antecede o processo de ensino/aprendizagem e o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. O foco é então deslocado do planejamento para a construção da aprendizagem, via interação.

Cavalcanti (1996:187) aponta ainda:

Como pesquisadores não estamos geralmente abertos às opiniões dos pesquisados quando o pesquisado é o outro. Quando começamos a examinar nossas próprias práticas, podemos detectar contradições entre o que dizemos e o que fazemos. Essas contradições são iluminadoras.

A presente pesquisa parte das reflexões de uma professora que se transformou em pesquisadora a partir de uma exploração de possibilidades provocadas por inquietações individuais que, segundo Cavalcanti (1999), podem ser tomadas como idéias com potencial de reflexão e com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa e resultarem na produção de conhecimentos sobre a própria prática. Neste caso, a própria prática está voltada para a construção do processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua em condições específicas.

Conforme apontamos anteriormente, a idéia desta pesquisa se originou da prática a partir das reflexões e meditações sobre os processos de ensinar e aprender uma LE e sobre a sala de aula. Buscamos ocasiões de raciocínio sobre o que ensinar, para que ensinar e como ensinar de maneira a implementar um ensino mais condizente com as necessidades dos aprendizes. O trabalho nasceu ante a possibilidade de se ensinar língua estrangeira sob condições que se obteriam mais tipicamente em contexto de imersão.

Nossa proposta de metodologia de pesquisa tem a ver com um trabalho que busque compreender as implicações teóricas de uma prática crítica dentro da sala de aula.

Partimos do pressuposto de que se os pesquisadores não são críticos fica difícil poder pesquisar e argumentar criticamente. A concepção crítica a que nos referimos aqui equivale a uma concepção de crítica transformadora.

Thomas Kuhn (1970) referiu-se à “ciência normal” como um processo de resolução de quebra-cabeças no qual parte da tarefa do cientista, no caso desta pesquisa o professor, é descobrir as partes e então juntá-las e formar um todo cujo desenho seria dado pelo paradigma predominante. Muitas dessas partes do grande quebra-cabeça da aprendizagem de línguas ainda não foram explicitadas. A cuidadosa definição das questões referentes ao processo de

ensino/aprendizagem pode levar a descoberta. Segundo Kuhn toda ciência normal se exerce dentro de um paradigma vigente pela aceitação da comunidade científica. A mudança de paradigma é o resultado de contradições entre as previsões teóricas e os dados experimentais. Só num momento de crise se pode falar realmente da criatividade científica que indica a vigência de um novo paradigma.

A presente pesquisa teve como contexto para sua realização a sala de aula de língua estrangeira, tendo em conta as implicações que tem um contexto de ensino de língua que é estrangeira e não L2. Aponta Almeida Filho (em comunicação pessoal) que a língua estrangeira é estrangeira somente no início, quando começamos. Nesse momento ela pode ser estrangeira, estranha, língua de outro, língua de outros povos. No começo ela pode ser estrangeira, mas uma língua estrangeira tem que começar sua desetrangerização desde a primeira aula se a meta for a sua apropriação lingüística comunicativa. Quanto mais a língua for pertencendo aos alunos; mais vai ficando neles e mais eles conseguem “se dizer” nela; e mais eles vão entrando na nova língua. Essa entrada da língua nos alunos é uma forma de desetrangerização, de fazer avançar a construção de uma competência lingüístico-comunicativa, que traz embutida uma dimensão cultural; que inclui não só elementos lingüísticos, mas também uma concepção cultural; uma concepção criativa de construção de conhecimentos, uma concepção interativa da linguagem, de pessoas que estão socialmente situadas. As pessoas constroem seus conhecimentos enquanto interagem na nova língua.

Entrevistas, questionários, gravações de aulas em vídeo e áudio, materiais didáticos, documentos foram alguns dos instrumentos utilizados na coleta de dados para a pesquisa. A participação e dinâmica do grupo desempenham um papel essencial. Desta maneira, a chamada subjetividade inerente a esses dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta

várias subjetividades, ou seja, várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade.

As tarefas foram selecionadas de maneira que estivessem um pouco acima do nível de compreensibilidade dos alunos para que houvesse sempre um certo desafio do ponto de vista cognitivo a ser vencido por eles. Assim, as tarefas não almejaram ser fáceis demais e nem impossíveis de serem realizadas pelos alunos, mas procuraram ser vencido. sempre oferecer um desafio ou questionamento possível de

Iniciei a pesquisa pelo planejamento de um curso piloto de inglês para alunos que já tinham tido acesso ao estudo da língua-alvo (o inglês). Para este curso objeto da pesquisa tive que construir um material didático que se intitula *The Building of a Culture*, versando sobre o desenvolvimento histórico dos Estados Unidos.

No início do curso foi aplicado um questionário-sondagem (vide anexo 1 tabelas 1-14) com o objetivo de conhecer dados da formação histórico-social dos alunos e algumas das suas expectativas sobre o curso. Um segundo questionário foi respondido ao final do curso para se avaliarem os resultados obtidos durante o mesmo. Além dos questionários, foram gravadas cinco aulas do curso em vídeo para posterior análise. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo, com uma câmara de vídeo posicionada estrategicamente. Também foi utilizado um mini-gravador. Foram feitas anotações em forma de um diário de classe e em cada final de sessão foi realizada uma análise do observado, anotando ao lado e ao final da transcrição meus comentários. Tive também a oportunidade de conversar com e entrevistar os alunos e professor. Entreguei um questionário ao professor indagando-lhe sobre sua experiência, formação e concepção de ensinar línguas estrangeiras para poder daí inferir sua abordagem norteadora

(Almeida Filho, 1993, 1997,1999). Os aprendizes preencheram também dois questionários; ao começo do curso e na sessão final.

As gravações obtidas foram transcritas, roteirizadas e analisadas com o objetivo de se obterem dados que pudessem melhor evidenciar como se dá o processo de aquisição de uma LE por meio de uma abordagem alegadamente comunicativa contendo tarefas com um cunho problematizador .

1.5 Descrição do contexto e dos sujeitos da pesquisa

A coleta dos dados foi desenvolvida durante um curso piloto experimental, ministrado por um professor de larga experiência no ensino de inglês no mês de julho de 2000. O curso intensivo teve uma duração de uma semana num total de 18 horas aulas. O cenário do curso foi uma sala de aula de uma universidade pública do sudeste brasileiro.

A turma em foco se compôs de 27 alunos e a idade média dos alunos variou entre 20 e 35 anos. A sala pesquisada apresentou um espaço físico padrão, com cadeiras removíveis que foram organizadas em colunas, círculos e semi-círculos ou frente a frente.

O material utilizado nas atividades desenvolvidas em sala de aula faz parte do livro apostilado *The Building of a Culture*, especialmente desenhado para o curso em questão (vide anexo 4) .

Os dados da formação sócio-histórica dos sujeitos da pesquisa, assim como algumas expectativas sobre o curso foram coletadas através de questionários respondidos pelos alunos. O questionário 1 (vide anexo 1) foi elaborado para coletar informação do curso objeto de pesquisa.

Tal procedimento deveu-se ao fato de cremos ser este um instrumento prático de coleta de dados sobre o contexto.

Buscou-se averiguar dados sobre o perfil do aluno, no que diz respeito à profissão, ao ano de nascimento, gênero, origem, grau de escolaridade e conhecimento de outras línguas. Também foi obtida informação sobre as crenças e necessidades dos alunos.

1.5.1 Perfil dos alunos

Os alunos, em sua maioria, eram aprendizes maduros com um perfil irregular e de baixa interlíngua, entre 20-35 anos de idade, sendo 23 deles mulheres e 4 homens, tendo por nacionalidade a brasileira (25). Eles seguiam estudos de pós-graduação na Unicamp na maioria dos casos. Quanto à formação em outra língua estrangeira, a metade dos alunos assinalou ter iniciado o estudo de outra língua além do inglês. Os alunos foram questionados quanto ao estudo do inglês sendo que todos já tinham estudado anteriormente durante um período de 1-10 anos. O nível predominante de estudo atribuído pelos próprios alunos flutuou entre elementar e intermediário baixo. Eram em sua maioria falsos participantes no sentido de que haviam estudado a língua-alvo sem obter resultados na aprendizagem (vide anexo1, tabelas 1-8).

1.5.2 Necessidades dos alunos

A utilidade da língua foi expressa das mais diversas maneiras, como vemos a seguir: “É indispensável falar inglês”, “preciso”, “o mercado exige”, “preciso trocar informações”, “porque

muita das informações do mundo moderna vem em inglês”, “a necessidade”, “para comunicar-me” (vide anexo 1 tabela 13).

Ao comentar como a língua inglesa é vista por eles, observamos o termo “útil” como o mais assinalado pela grande maioria dos alunos entrevistados. Outros adjetivos não só positivos mas também negativos foram escolhidos pelos alunos tais como “interessante”, “moderna”, “agradável”, “opressiva” e “difícil”. A partir do termo “útil”, a maioria indicou que preferia estudar a língua em questão através de textos informativos culturais, jornais e revistas atuais (vide anexo 1, tabela 10).

Podemos interpretar que o termo “uso” foi refletido nos comentários: “o inglês ampliará meu universo de relações e compreensão da internet”, “porque muitas das informações do mundo modernas vêm em inglês”, “porque é interessante para conhecer outras culturas” (vide anexo 1, tabelas 13 e 14).

1.5.3 Expectativas dos alunos

Percebemos que as expectativas refletem as necessidades dos alunos. Nos comentários podemos observar que não só o contato com a língua era esperado, mas também o conhecimento do tema proposto, a saber, “História dos Estados Unidos de América” (vide anexo 1 tabela 9).

Quanto ao papel do professor foram utilizados termos tais como “flexibilidade”, “capacidade de comunicação”, “interação”, “dinamismo”, “colaboração” (vide anexo 1 tabela 15).

1.5.4 Crenças dos alunos

Quando abordados sobre o conhecimento do conteúdo proposto, apenas 6 alunos de um total de 27, responderam que já conheciam algo da história dos Estados Unidos. No entanto, quando solicitados a dar maiores informações, nenhum deles soube precisar que conhecimento fosse esse (vide anexo 1, tabela 12).

A questão do termo “comunicativo” foi associada à esperança de lograr uma maior interação na língua-alvo. Na própria expressão dos alunos, seu objetivo era: “saber usar a língua adequadamente em contextos diferentes”, “conseguir entender e responder o que se deseja, fazer perguntas, etc”, “conseguir expressar algo muito próximo do que pensamos e entender o que outro fala”, “utilizá-la em situações reais de uso, resolver situações em que há necessidade do inglês”, “poder interagir nas mais diversas situações (formais e informais)”, “expressar-se livremente sem bloqueios”, “interagir” (vide anexo1 tabela 9).

1.5.5 Cenário e papéis

Muitas vezes a definição do cenário depende das decisões conjuntas entre professor e alunos tomadas na sala de aula. Quanto aos papéis desempenhados pelo professor e alunos, é importante salientar que no curso objeto desta pesquisa eles estão geralmente implícitos no cenário da pesquisa. Os alunos, por exemplo, podem assumir os papéis de questionador, colaborador, observador, dentre outros, enquanto que o professor pode assumir os papéis de negociador, orientador, integrador de grupos, questionador, facilitador.

Acredita-se que o conteúdo desenvolvido com o auxílio de tarefas representa um caminho viável de ensino de LE. As tarefas atuando como elemento intermitente e organizador de experiências em sala de aula favorecem a negociação. Adota-se nesta pesquisa uma visão de ensino no qual a aprendizagem possa ocorrer quando os alunos tenham oportunidade de analisar o material apresentado pelo professor aplicando seus conhecimentos e experiência de vida já incorporados na sua língua materna. Dentro desse cenário, a presente pesquisa se desenvolveu. O fato de produzir e implementar o material com tarefas que fazem um chamado á problematizar (ação-pensar) produziu um processo de ensino /aprendizagem com uma abordagem diferente, onde mudou a natureza da interação e o papel do professor/aluno interagindo na sala de aula de línguas estrangeiras.

1.6 Organização da tese

A presente pesquisa, para realizar os seus objetivos, precisou constituir-se de quatro partes.

A primeira parte faz uma introdução geral do que pretendemos fazer na pesquisa. A segunda esboça como se refletem as diferentes tendências nos modelos teóricos de aquisição-aprendizagem de uma língua estrangeira; o que entendemos por tarefa a partir do significado do termo tarefa para o ensino de línguas e algumas considerações gerais sobre o conceito de interação. A terceira parte apresenta a teoria de solução de problemas ou conflitos, e a tentativa de aplicar seus princípios básicos ao ensino de línguas estrangeiras. A quarta, apresentará uma experiência utilizando tarefas problematizadoras no cenário da sala de aula e a analisa integralmente para responder às questões postas na pesquisa.

Capítulo 2

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.
Paulo Freire

2 O que Ensinar e Como Ensinar: Um Grande e Complexo Processo

Neste capítulo pretendemos fornecer as bases teóricas de nossa pesquisa a partir de leituras, reflexões sobre o que ensinar e como ensinar línguas estrangeiras a partir de diferentes pressupostos e tendências.

2.1 Breve panorama de teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

O ensino de línguas tem recebido diversos tratamentos ao longo da história, tratamentos esses motivados por uma síntese dos conceitos de linguagem, de aprender e de ensinar línguas. Na primeira metade do século o ensino de línguas tinha uma visão de linguagem embasada nos clássicos da literatura. Tal concepção era traduzida no ensino de LE pelo método da gramática-tradução. A língua era concebida como um corpus fechado. Mais tarde passou-se a encarar a linguagem como instrumento para transmitir uma mensagem. O aluno escuta com atenção a explicação do professor e repete utilizando a memória, “um imitador/aprendiz ideal” (Palmer, 1938). Depois se passou a métodos focalizados nos elementos da frase. Ênfase no contraste

entre L1 e L2 com o objetivo de prevenir problemas culturais e lingüísticos dos aprendizes: método audiolingual ou estrutural (Lado & Fries, 1964), época que surgiu com força a Análise Contrastiva. Os métodos antes mencionados caracterizam-se por ter uma base estruturalista.

A visão psicológica dominante sobre aprendizagem em L2 nos anos 60 teve como base a teoria behaviorista (Skinner, 1995). Nesta visão, a língua materna nada mais é do que a formação de hábitos e, por conseguinte, todas as demais línguas deveriam seguir este padrão de aquisição. Quando tomada sob este paradigma, a língua materna é vista como influenciadora e fonte de interferência na aquisição/aprendizagem da segunda língua. Do ponto de vista da teoria lingüística, o estruturalismo americano (Bloomfield, 1961) cria as bases para a análise contrastiva, a qual estabelece que as línguas possuem sistemas, identificáveis a partir da análise comparada deles. Obviamente, o que se tem em mente é a noção de língua enquanto sistema imutável de estruturas, que caracterizariam um determinado padrão dentro de uma comunidade lingüística. Desta forma, a análise contrastiva de duas línguas tornar-se-ia possível. Assim sendo, quando duas línguas fossem tomadas em contraste, os aspectos a serem analisados diriam respeito às diferenças e semelhanças entre elas.

As decorrências práticas que advêm deste pressuposto são, basicamente, duas. A primeira é a de que o erro é visto como nocivo e indesejável e, portanto, previsível e evitável a partir da análise contrastiva de L1 e L2. Aprender uma língua é visto como formação de hábitos segue-se que o método mais eficiente é o de estímulo-resposta-reforço, tanto para combater os erros, quanto para estabelecer padrões corretos para serem reproduzidos.

A segunda implicação da adoção desses pressupostos diz respeito ao aprendiz. Este passa a ser submetido a exercícios de repetição para formar os hábitos, positivos e os erros assumem status de “pecados” a serem evitados a partir de exercícios controlados, cujo foco está

na estrutura e não no conteúdo. O aprendiz é visto como um objeto a ser manipulado pelo professor, que vai condicioná-lo a repetir padrões linguisticamente corretos.

A expressão prática dessas idéias em sala de aula tem como representantes máximos o método audiovisual (áudio-lingual) e o de tradução gramatical (*grammar translation*). Neles, cristaliza-se o privilégio de uma língua estável, estruturada, e o conseqüente entendimento de que a cada significado corresponde uma única tradução. Por exemplo, um aluno cuja língua materna é o português, tenderia a produzir “I like of coffee” em função da regência do verbo gostar, que, transitivo indireto, é sempre seguido da preposição “de”. Curiosamente, uma rápida consulta a professores do nível básico de inglês, revelaria que raramente este tipo de “erro” ocorre.

O lingüista que vai encabeçar as críticas mais profundas às idéias postuladas anteriormente será Noam Chomsky. Sua crítica inicial (1959), visando principalmente Skinner, leva ao questionamento da visão de L1 enquanto formação de hábitos. Na essência, Chomsky contrapõe-se ao modelo behaviorista de aquisição, aquilo que ele define como capacidade inata dos seres humanos a partir da existência de um aparato (language acquisition device - LAD), capaz de garantir a observância das regras de uma dada língua, levando os seus falantes a produzirem apenas “frases do sistema”. Chomsky postula, então, a existência de uma Gramática Universal, ou seja, dentro de uma restrita combinação de regras, uma infinidade de frases é produzida, sempre dentro do sistema. Daí a competência e criatividade observadas nos falantes de uma dada língua, impossíveis de serem alcançadas simplesmente a partir de repetição de um modelo criado externamente, como propunham os behavioristas.

As implicações dessas críticas às teorias de aquisição em L2 foram, principalmente, com relação à visão de interferência e erro. Não se poderia mais dizer que este último tivesse origem

apenas na inadequação do “estímulo” dado ao aprendiz, já que a tipologia dos erros levava a uma gama variadíssima de possibilidades, e não apenas à interferência de L1. Na verdade, poucos deles poderiam ser atribuídos a simples transferências das estruturas da língua materna para a língua-alvo.

Mais uma vez nos reportamos à revolução causada na Lingüística pelas idéias de Chomsky para expor sumariamente as origens de uma abordagem diferenciada no ensino de LEs. Com efeito, devemos considerar que foi a partir das noções de *competência* e *desempenho*, contidas na teoria do lingüista, que novos enfoques e novos construtos foram se impondo na Lingüística Geral e na Lingüística Aplicada. De fato, começa a aparecer, na década de 70, um interesse mais intenso pelos aspectos sociais da linguagem. Em 1972, Hymes manifesta sua reação à noção de competência de Chomsky, criticando-o exatamente por não levar em conta esses aspectos sociais. Assim, propõe Hymes o conceito de competência comunicativa, que é “*o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social*” (Hymes, 1972). Vale frisar que o citado conceito não exclui totalmente a competência lingüística, que é o conhecimento gramatical, mas considera-a insuficiente para a interação social.

Paralelamente à época em que algumas convulsões teóricas ocorriam entre estruturalistas, gerativistas e sociolingüistas surgem, então a teoria dos atos de fala (Austin, 1962 e Searle, 1969).

O caldo de cultivo que propiciou o aparecimento de um “movimento comunicativo” foi fruto de uma convergência de teorias lingüísticas, filosóficas, pragmáticas, sociológicas que se preocupam mais pelo uso efetivo da língua e não mais com a imanência do código lingüístico. Para o ensino de línguas estrangeiras, este caldo se tornou mais fértil, nos anos 70, com a adição

de um ingrediente fundamental: na Europa, devido ao grande movimento de imigração, ocorre uma busca de métodos mais eficazes que levassem as pessoas a dominarem não apenas o conhecimento gramatical de línguas estrangeiras que tivessem de aprender, mas que pudessem usar adequadamente estas línguas em situações reais (ou plausíveis) de interação social, principalmente nos postos de trabalho, nas universidades, nas instituições públicas.

É neste contexto de cores sociais, políticas e econômicas que nasce a abordagem comunicativa, para atender às necessidades de aquisição de línguas dos imigrantes e por extensão, de adultos em geral que tivessem necessidade de aprender línguas estrangeiras para fins específicos. Nesta perspectiva, a partir de 1975, são elaborados vários cursos de inglês e francês que utilizaram conteúdos não mais centrados em itens gramaticais, mas em funções. Ainda nos finais da década de 70, vários programas de cursos (“syllabuses”) são levantados, dentre os quais destaca-se o “*Notional Syllabuses*” de David Wilkins (1976). Algumas outras obras fundamentais para dar suporte teórico à nova abordagem de ensino de línguas surgiram, tais como o “*Teaching Language as Communication*” de H.G Widdowson (1991).

Duas correntes podem ser identificadas nas teorias sobre aprendizagem de L2, ambas derivadas dessa visão naturalista da linguagem. De um lado, Krashen (1982) irá desenvolver todo um arcabouço teórico que privilegia essa visão chomskiana e vai dar-lhe uma roupagem praticamente irresistível do ponto de vista teórico. Um dos construtos mais importantes é a diferenciação proposta entre aquisição e aprendizagem. Tendo por base a visão chomskiana de competência, Krashen propõe a primeira como sendo o processo através do qual se adquire a língua materna, ou seja, em uma atmosfera onde ocorre um tipo de comunicação real (pretendida como significativa) entre os participantes. Em suas palavras,

A aquisição é um processo “natural” de desenvolvimento da habilidade lingüística, e trata-se de um processo subconsciente; as crianças, por exemplo, não estão necessariamente conscientes de que elas estejam adquirindo uma linguagem, elas apenas percebem que estão se comunicando (1982:26).

Por outro lado, a aprendizagem ocorre quando esse processo de desenvolvimento das habilidades lingüísticas ocorrer de maneira consciente. Quando se (re) conhecem regras, quando se é capaz de falar sobre elas, pode-se dizer então que se está aprendendo. Outros teóricos reconheceriam aí a idéia de metalinguagem, importante para o desenvolvimento cognitivo. No entanto, a idéia de competência, contemplada com a palavra habilidade, revela o pressuposto de “naturalidade constitutiva” da linguagem, implícito nesta teoria. Note-se que o modelo é pensado a partir de esquemas de aquisição da criança e adaptado, posteriormente, a adultos em situação de aprendizagem de L2.

A partir dessa primeira hipótese - a da aquisição - definem-se as outras quatro a serem aqui consideradas. A segunda, diretamente derivada da proposição acima, é da ordem natural de aquisição. Ela implica que a aquisição de certas estruturas siga uma determinada seqüência. Em inglês, por exemplo, o presente contínuo e os plurais em “s” devem ser adquiridos antes do “s” em terceira pessoa ou do possessivo. Esta ordem se explica pela tendência à sintetização dentro de um número limitado de possibilidades, como propunha Chomsky. Contudo, não se permite que seja programada, de maneira inequívoca, a ordem de apresentação de estruturas da língua-alvo para um aprendiz desta língua. Este fato poderia, segundo Krashen (1982) levar a uma paralisação do processo de aquisição.

A terceira hipótese do modelo é a existência de um **monitor** para adultos aprendizes de segunda língua. Ele funcionaria com uma espécie de editor que corrigiria os erros percebidos após a produção (oral ou escrita), limpando-o, por assim dizer, de inadequações. Por outro lado, o monitor requer tempo, foco na forma e conhecimento da(s) regra(s), a fim de que sua função de editoração seja cumprida.

O conceito de **insumo** também é proposto como constituinte deste modelo. Seguindo a idéia subjacente de seqüencialidade da aquisição, Krashen afirma que sempre estamos expostos a um nível superior ao nosso estágio atual de competência, denominado “i”. A aquisição de estruturas novas e mais elaboradas processa-se como um acréscimo a este nível atual de competência, definido como $i+1$, e assim sucessivamente. O modo como tal movimento ascendente se dá é através da exposição a um material lingüístico ao qual todo falante de uma língua é submetido: *input*. Nunca estamos ouvindo e lendo apenas aquilo que está dentro do nosso nível de competência atual. Ao contrário, os demais interlocutores e o contexto em que se processa a comunicação é que garantem a nossa compreensão do que está sendo emitido, sem necessidade de graduarem suas falas.

O **filtro afetivo** constitui-se na quinta e última hipótese do modelo. Ligado à noção de LAD, ele seria o responsável pelo maior ou menor progresso no processo de aquisição, dependendo, respectivamente, de quão baixo ou alto estivesse. Ele se localizaria entre o insumo e o LAD, tornando-se, assim, um regulador da competência adquirida. Krashen procura, aqui, contemplar os aspectos psicológicos e, portanto, individuais de aquisição de uma língua.

Por outro lado, a noção de interferência de L1 em L2 presente no modelo contrastivo é, de certa forma, o elemento preservado, tendo como base a estrutura profunda de Chomsky.

Apesar da mescla de pontos fortes e empiricamente comprováveis de vários modelos teóricos, o naturalismo Krasheniano tem por base a idéia chomskiana de que um mecanismo biológico controla os processos psicolinguísticos, acrescidos da idéia de que estes mecanismos têm um desenvolvimento observável. A linguagem humana é tomada como inata, cabendo aos professores criar as condições para que se atinja a proficiência na língua - alvo.

O movimento comunicativo em sua versão inicial (Wilkins, 1976, Widdowson, 1978, Canale & Swain, 1980) representou um passo além, no sentido de levar em conta o sujeito relacionado a outras funções além da mera aprendizagem da forma lingüística.

Outro autor que nos apresenta uma tentativa de sistematizar como se dá o processo de aquisição de línguas é Prabhu (1990), que defende uma linha teórica um tanto similar à de Krashen, principalmente com relação ao papel do insumo na aquisição. Ele diz de fato que a aquisição resulta da compreensão; que adquiriremos uma nova língua quando entendermos mensagens nela, mas a aquisição resulta igualmente de um esforço do aprendiz para compreender mensagens. Para a aquisição acontecer, precisamos estar engajados num esforço para compreender o significado da língua num processo de tirar sentido dela com alguma força empreendida.

Observando os diferentes métodos já utilizados até hoje para o ensino de línguas, constatamos que eles quase sempre refletiram os princípios orientadores de suas respectivas abordagens, produzindo resultados diferentes.

Vivemos, atualmente, um período de crescente interesse no qual professor/aluno interagem *para, na, em* procura de uma comunicação de certa natureza, onde resolvemos problemas, fazemos perguntas e levamos a experiência de linguagem na L2 a um nível crítico.

Essa interação deve se dar dentro de ambientes que propiciem a troca de conhecimentos, levando resultados claros e com significação no uso da língua-alvo.

Finalmente, as estratégias de comunicação passam a merecer uma atenção especial em que assumem uma importância decisiva no que diz respeito ao uso funcional de L2. Na sua maioria, elas refletem o desenvolvimento da interlíngua, já que sua utilização permite avaliar para quais caminhos o falante opta a fim de garantir que sua mensagem seja veiculada. A língua começa a ser vista como um instrumento de que nos servimos para produzir sentido nas interações sociais. Para interagir precisamos desenvolver uma *competência comunicativa* que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua.

Para que uma interação lingüística ocorra é preciso que haja um *contexto* ou situação; participantes; um *tópico* o assunto sobre o qual se fala, e as *intenções* expressas pelos interlocutores. Segundo Canale & Swain (1980:203), a *competência comunicativa* envolve, além da *competência gramatical* outras competências, quais sejam, a *competência sociolingüística*, relativa aos componentes socioculturais e discursivos, e a *competência estratégica*, que pode utilizar-se de componentes verbais e não verbais, geralmente utilizados para remediar falhas na comunicação.

O enfoque comunicativo adota um modelo em que a forte contextualização das relações humanas é vivenciada no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Este fato se caracteriza pela busca de interação entre professor e alunos.

No que diz respeito ao papel do professor, na abordagem comunicativa o seu desempenho não se restringe a de mero facilitador ou moderador para que o aprendiz adquira

competência na L.E. É possível encontrar elementos em sua postura que o caracterizam também como professor cujo papel é o de orientador, criador de oportunidades, animador, etc.

O papel do aprendiz, portanto, é o de utilizar suas estratégias de aprendizagem durante as atividades propostas e construir os seus conhecimentos através da interação com os colegas e com o professor. O aluno é visto como um comunicador e, sendo assim, cabe a ele participar do processo dialógico, construindo e negociando sentidos nas atividades de interlocução. As atividades devem ter uma intenção comunicativa. Evitam-se as repetições sem sentido, os exercícios mecânicos e o trabalho são mais centrados na resolução de tarefas (Nunan, 1989).

Percebe-se no trabalho de Almeida Filho (1997) a tentativa de radicalizar a posição teórica do ensino comunicativo estabelecendo fortemente a precedência do sentido situado entre pessoas em ações sociais.

Ademais, a problemática na abordagem comunicativa está centrada “no que ensinar”, enquanto desenvolvimento de habilidades que resultem em competências do aluno na língua-alvo. Todavia, “o que” e “como” ensinar, nesse grande e complexo processo, não devem ser vistos separadamente, mas sim amalgamados e se interdeterminando.

O autor assevera que as mudanças necessárias no processo ensino-aprendizagem não se concentram apenas nos materiais didáticos, técnicas renovadoras e nos sofisticados recursos áudio-visuais. Para haver sucesso nesse processo é vital que se compreenda a abordagem de aprender dos alunos, a abordagem de ensinar dos professores e todas as forças que para elas se direcionem.

2.2 Diferentes significados do termo tarefa

Adota-se nesta pesquisa uma visão de ensino/aprendizagem tecida com tarefas onde as mesmas atuam como elemento intermitente e organizador de experiências em sala de aula, favorecendo a negociação e troca de informação.

Nesta dissertação a definição do termo tarefa é crucial e para situá-la vamos começar por esclarecer o que alguns autores estabelecidos no âmbito do ensino de línguas já propuseram. Embora não haja uma coincidência nas acepções dos autores em torno de um conceito que nos parece fundamental, há convergências que queremos anotar desde já. Nunan, por exemplo, é citado por vários autores como contribuidor de primeira grandeza ao esforço por definir tarefa. Vejamos o que diz o autor sobre o que define uma tarefa citando Long (1985:89, apud Nunan 1989: 5): *uma tarefa é uma atividade ou porção de trabalho realizada por alguém com ou sem a colaboração de outros (por exemplo, pintar um portão, escrever um cheque, vestir uma criança)*. Esta primeira definição, genérica como é, não representa propriamente o que buscamos em Linguística Aplicada, como idéia específica geradora de resultados teóricos. Conforme mostra a definição antes assinalada, atividades tais como escrever um cheque, vestir uma criança e pintar um portão não implicam necessariamente o uso da linguagem, embora estejam se referindo a atividades que impliquem esforço.

A seguir apresento mais duas definições já anotadas por Barbitato (1999) na sua dissertação de mestrado a partir dos pressupostos teóricos de Nunan (1989) e que passo a resenhar.

Uma atividade ou ação que é realizada como resultado do processamento ou compreensão da linguagem (isto é, como uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa ao ouvir uma fita, ouvir uma instrução e desempenhar uma ordem, podem ser referidas como tarefas. Tarefas podem ou não envolver a produção de linguagem... Considera-se que o uso de uma variedade de diferentes tipos de tarefas torna o ensino de línguas mais comunicativo...Desde que propicie um objetivo para a atividade de sala de aula que vai da prática pela língua.

(Richards, Platt e Weber 1986:289 apud Nunan 1989: 6)

..Qualquer esforço estruturado para aprendizagem de uma língua que tem um objetivo particular, apropriado, um procedimento especificado de trabalho, e uma série de resultados para aqueles que se encarregam da tarefa. "Tarefa é, assim, considerada como referente a uma série de planos de trabalho os quais têm um objetivo geral de facilitar a aprendizagem de línguas desde atividades simples e rápidas às mais complexas e longas, tais como solução de problemas em grupos ou simulação e tomada de decisões".

(Breen 1987:23 apud Nunan,1989:6)

A primeira definição faz referência à atividade ou ação como resultado do processamento ou compreensão da linguagem. Observamos que o termo linguagem é utilizado, embora se faça referência a atividades que não impliquem produção de linguagem como, por

exemplo, desenhar um mapa ao ouvir uma fita, mas que impliquem certamente um esforço e compreensão da fala.

Na definição apresentada por Breen (1987), observamos que o termo esforço é colocado e se faz referência ao objetivo da tarefa como um meio de facilitar aprendizagem de línguas. Prabhu (1987), possivelmente antes de Breen (op cit), também já se referira à necessidade do esforço por parte do aluno que quer aprender/adquirir a nova língua.

Nunan (1989:11) define o termo tarefa como uma atividade que tem uma significação para os alunos e que permite compreender, produzir e interagir na língua-alvo.

Uma definição seminal nos é apresentada pelo mesmo lingüista aplicado indiano Prabhu (1987), que define a atividade comunicativa como sendo um período de esforço auto-sustentado por cada aluno (bem-sucedido ou não) para alcançar um objetivo claramente compreendido.

O termo tarefa será entendido neste trabalho de pesquisa como uma atividade (manifestação de ação comunicativa, interna, psíquica, relativa a atividade externa, prática) que serve para construir aquele cenário em que seja possível ao aluno interagir com o professor, os colegas ou com a turma toda, resolvendo um determinado problema ou questão.

2.3 Compondo uma tarefa: um processo de quebra-cabeça

Segundo Nunan (1989), as tarefas comunicativas são analisadas ou caracterizadas a partir dos seguintes elementos: objetivos, insumo, atividades, papel do professor, papel do aluno e cenários.

Esse autor (1989: 11) define tarefa comunicativa como uma atividade comunicativa de sala de aula que permite aos alunos interagir, manipular e produzir na língua-alvo, enquanto que a atenção está principalmente centrada no significado em vez da forma. Essa atividade é gerada de alguma maneira à partir do insumo e será marcada por aquilo que o aluno vai fazer em

relação ao insumo e terá, portanto, um objetivo (implícito ou explícito).e papéis específicos para o professor (monitor e facilitador) e alunos (parceiros conversacionais). O cenário das aulas dependerá da natureza e da extensão das tarefas (pequenos grupos, interação com toda a classe, etc). O termo atividades pode ser interpretado também como procedimentos a seguir na sala de aula como, por exemplo, fazer e responder perguntas.

Teremos, assim, conforme a figura abaixo, os componentes de uma tarefa segundo Nunan (1989:11)

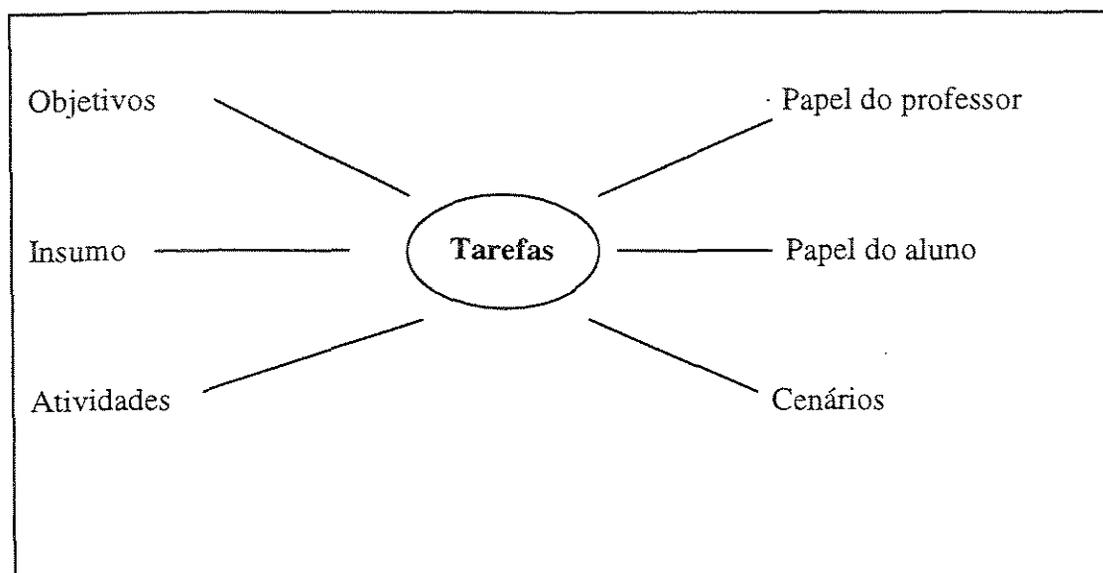


Fig. 1 Componentes de uma tarefa

Neste trabalho de pesquisa partimos da concepção de aprendizagem com tarefas que implique um período de esforço auto-sustentado para alcançar um objetivo pré-determinado. Nosso conceito de sala de aula universitária (instituição social), é o de um lugar de enfrentar problemas, de pensar de fazer pensar, um lugar de interagir, aplicar e produzir conhecimentos. Os conceitos de papéis de aluno e professor são relacionados a um conceito de interação que implica envolvimento, engajamento, o viver fortemente e aplicar as experiências empreendidas na sala de aula. O termo atividade será entendido como ação comunicativa, interna, psíquica,

relativa a atividade externa, prática que mantém uma relação ação-pensar na língua-alvo. Finalmente a atividade será por meio de insumo produzido a partir de diferentes fontes.

2.4 Algumas considerações a respeito do conceito de interação

Nesta resenha, buscamos esboçar algumas considerações a respeito do conceito de interação nas obras de Piaget (1974) e Vygotsky (1987).

Vejamos primeiramente como se apresenta o interacionismo em Piaget. Ele distingue as teorias que enfatizam o papel do sujeito. Na sua perspectiva, o sujeito projeta quadros *a priori* sobre a realidade, a qual não seria inteiramente exterior à atividade subjetiva. Para Piaget, o objeto existe, mas só pode ser conhecido por aproximações sucessivas, através das atividades do sujeito, por meio do esquema de ações executadas sobre determinados objetos que tendem a ser buscados novamente, levando à construção do real, produzindo um mal estar intelectual criado por objetos novos que são aqueles que causam um desequilíbrio. Segundo Piaget, há sempre uma auto-regulação dos conhecimentos e as necessidades intelectuais que levam à construção da inteligência. O organismo constrói a inteligência com base na ação. A vida para ele é um processo de auto-regulação, existe sempre uma atividade organizadora do sujeito na interação estabelecida entre ele e o conteúdo a ser aprendido. Mais uma vez o papel do sujeito é enfatizado em detrimento de um estudo da contribuição do meio no processo de aprendizagem.

Piaget permanece fiel à tradição filosófica clássica que estuda a relação sujeito-objeto físico. Ele não estuda e pouco se refere ao objeto social, e quando o faz, é para afirmar que, durante o período sensório-motor, o meio social não se diferencia essencialmente do meio físico. Piaget descreve a mente. Ele não descreve o funcionamento do cérebro. A razão para ele é a inteligência. Para Piaget a linguagem é parte do processo do auto-regulação.

Em Vygotsky, ao contrário, o interacionismo surge na forma de sócio-interacionismo. Embora se interesse também pela interação sujeito-objeto físico, ele enfatiza o papel da interação social ao longo do desenvolvimento ontogenético. Ao nascer, o sujeito humano é herdeiro de toda a evolução filogenética e cultural e seu desenvolvimento dar-se-á em função de características do meio social em que vive. Ele procura mostrar de que forma a consciência emerge da vida social humana. Nota-se nos trabalhos de Vygotsky, de uma maneira geral, que o papel do meio é considerado do ponto de vista sócio-cultural mais amplo. O sujeito de Vygotsky desempenha um papel importante nas interações, pois ele não é passivo, ele é um sujeito interativo. Embora Vygotsky defenda uma relação estrutural funcional entre processos sociais externos e processos psicológicos internos, ele rejeita a idéia de que os processos internos são cópias dos externos. Ele assinala ainda que a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa, e essa reconstrução tem como base as operações com signos, ou seja, as mediações semióticas e, particularmente, a linguagem. Para Vygotsky, a transmissão racional de experiência e pensamentos a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho. Vygotsky observa que o fato mais importante revelado pelo estudo genético do pensamento e da fala é que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente.

Vygotsky, a partir de Piaget, descreve o processo de internalização, encontrando em seu interior uma nova função para a linguagem, de mediação ou regulação da atividade mental contextualizada sócio-culturalmente. A internalização, para Vygotsky, está ligada diretamente à questão do funcionamento da linguagem, tanto em função das interfaces psicológica e lingüística, quanto da concepção do funcionamento cognitivo no todo.

Em resumo, nota-se em Piaget uma ênfase na interação do sujeito, sobretudo com o objeto físico que constrói um suporte de ações. Não existe uma preocupação com a interação social. Para ele a linguagem é um sistema de comunicação entre as pessoas e um elemento aliado ao pensar. As propriedades da linguagem não são discutidas.

Em Vygotsky há uma preocupação fundamental com a interação social, pois é nas trocas do sujeito-outro-objeto social que tem origem a função mental superior. A auto-regulação em Vygotsky se encontra nas relações de ordem social.

Vygotsky, em sua análise das relações entre pensamento e linguagem, utiliza-se da metáfora da composição química da água. Se estudados separadamente, os elementos que a compõem (hidrogênio e oxigênio), possuem propriedades radicalmente opostas às da água. Assim,

O estudante que utilizar este método para tentar explicar alguma propriedade da água-porque ela apaga o fogo, por exemplo, descobrirá, com surpresa, que o hidrogênio queima e que o oxigênio alimenta o fogo, (Vygotsky 1987,3).

Segundo Vygotsky, no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro, a nível social, e mais tarde, a nível individual; primeiro entre pessoas

(interpsicológica), e depois, no interior da própria criança (intrapsicológica). Isto pode aplicar-se igualmente à atenção voluntária, à memória e à formação de conceitos.

Ao rejeitar uma concepção de linguagem como “faculdade” ou mera representação mental (metafísica), Vygotsky assume uma noção de comunicação que conjuga diferentes funções da linguagem a diferentes usos sociais, que em última análise orientam a interação interpessoal em termos de atos e ações lingüísticas.

Para Vygotsky a linguagem e a sociedade têm uma base comum. Ele considera a linguagem como constitutiva das experiências humanas e aponta o papel regulador da linguagem frente ao pensamento ressaltando as mudanças que provoca no processo de internalização, a partir do desenvolvimento das capacidades de categorização, representação e abstração. Assim, a categorização do real depende da generalização.

Para Vygotsky, aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana, sendo um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. O percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com determinado ambiente cultural, não ocorreriam.

Diretamente relacionada à ênfase dada por Vygotsky à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico humano está sua concepção da aprendizagem como um processo que sempre inclui relações entre indivíduos. Na construção dos processos psicológicos tipicamente humanos, é necessário postular relações interpessoais: a interação do sujeito do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto

apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado.

A concepção de ensino-aprendizagem de Vygotsky inclui dois aspectos relevantes para a presente pesquisa. Por um lado, a idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende não se refere necessariamente a situações em que haja um educador sempre fisicamente presente. A presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Se considerarmos o processo de ensino-aprendizagem de uma L2, é lícito concluir que os postulados apresentados por Vygotsky mostram-se mais adequados às reflexões que apresentamos aqui e também à proposta de trabalho que desejamos desenvolver. Isto se dá porque não podemos pensar num modelo ou proposta de ensino-aprendizagem de línguas no qual a língua esteja apartada dos aspectos sociais que determinam a sua estrutura e funcionamento. Esses pressupostos teóricos vão nos levar à necessidade de um ensino significativo, propositado e problematizador, a ser tratado no próximo capítulo.

Capítulo 3

Só há história onde há tempo problematizado e não pré-datado.

Paulo Freire

3 Ensino Problematizador

Conforme já discutimos anteriormente, os tradicionais modelos de ensino-aprendizagem não mantinham conceitos que permitissem uma visão satisfatória dos processos de produção de competência lingüístico-comunicativa, por separar linguagem e pensamento.

Para a psicologia soviética, a aprendizagem está em função da comunicação e do desenvolvimento. Do mesmo modo, este último não é um simples desdobramento de caracteres pré-formados na estrutura biológica dos genes, mas o resultado do intercâmbio entre a informação genética e o contato experimental com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído.

Será necessário para compreender qualquer fenômeno de aprendizagem, determinar o nível de desenvolvimento alcançado em função das experiências prévias. Isso implica considerar o grau de complexidade alcançado pelas estruturas funcionais do cérebro. Na perspectiva didática, o nível de desenvolvimento alcançado não é um ponto estável, mas um amplo e flexível intervalo. Esta é uma das contribuições mais significativas de Vygotsky.

Em evidente oposição a Piaget, Vygotsky chega a afirmar que o desenvolvimento segue a aprendizagem, já que esta é quem cria a área de desenvolvimento potencial. No entanto, é necessário indicar que, para a psicologia soviética, não são somente a atividade e a coordenação das ações que o indivíduo realiza as responsáveis pela formação das estruturas formais da

mente, mas também a apropriação da bagagem cultural, que é produto da evolução histórica da humanidade que se transmite na relação educativa.

A nossa proposta é então optar por um modelo de ensino-aprendizagem de uma L2 no qual o aluno deve analisar o material apresentado pelo professor como um problema e tentar resolvê-lo aplicando seus conhecimentos e experiência de vida já incorporada a sua língua materna.

A fundamentação em que estará embasada nossa proposta de pesquisa partirá da teoria de ensino problematizador do pedagogo russo Majmutov (1983), seguidor da escola de Vygotsky (1934), Luria (1977), Talyzina (1988) e Galperin (1957), entre outros representantes mais significativos da escola soviética. No Brasil, citamos Paulo Freire (1982) que, apesar de voltado à alfabetização de adultos, mantém uma filosofia de aprendizagem que passa pela problematização, ou “problem-posing”, termo que é utilizado em língua inglesa para expressar o conceito. Parte da realidade de mundo do aprendiz para criar sentidos e tornar o ensino mais significativo, levando nesse processo à aprendizagem.

Os psicólogos distinguem com precisão os níveis de “pensamento ativo”, “pensamento independente” e “pensamento criativo”. O pensamento é sempre ativo, mas não necessariamente independente e muito menos criativo. Então se tenta modificar o tipo de atividade mental do aluno para que seu pensamento chegue a ser independente e criativo. Uma das vias mais seguras para atingir tal objetivo seria o ensino problematizador.

A essência da ativação alcançada com o ensino problematizador consiste em que o aluno deva analisar o material que for apresentado pelo professor (realizar as tarefas propostas) e aprender a operar com ele, para obter uma informação nova, isto é, aplicar seus conhecimentos a

partir daqueles que já foram incorporados anteriormente ou empreender uma nova aplicação dos conhecimentos anteriores.

No ensino tradicional, o aluno escuta com atenção a explicação do professor; assimila os conhecimentos novos utilizando a memória. As ações novas estão baseadas na imitação e repetição. Em geral, é o próprio professor quem leva às conclusões. Se o material for mais complexo, então deverá ser explicado de forma mais pormenorizada, pois dessa maneira mais consciente e sólida, o aluno aprende. Na verdade, o ensino tradicional só consegue dirigir a atividade externa do aluno, pois o processo mental permaneceria quase inerte.

O ensino problematizador, ao contrário, não só motiva e eleva o interesse cognitivo, mas também ajuda a desenvolver de maneira eficaz os processos mentais produtivos e criativos dos estudantes o que se pode conseguir através de uma adequada combinação das atividades reprodutivas, produtivas e criativas no processo de ensino-aprendizagem (Majmutov, 1983).

O que é que se denomina atividade ou processo mental reprodutivo e criativo no processo de ensino-aprendizagem?

A atividade reprodutiva consiste na assimilação consciente de novos conhecimentos e habilidades a partir de um modelo. São exemplos desse tipo de atividade: a sistematização de fatos, a aplicação correta de regras, etc, assim como sua reprodução oral e escrita.

A atividade produtiva consiste na combinação entre a assimilação do material explicado pelo professor e uma atividade de busca com o objetivo de realizar trabalhos semi-independentes.

Existe criatividade quando os estudantes, sem ajuda substancial do professor, “descobrem” de maneira independente e subjetiva o desconhecido, e assimilam novos conhecimentos mediante atividades que apresentem problemas. Tentando dar uma solução, ou

procurando vias para resolver problemas práticos, os alunos inventam, compõem e recompõem (Majmutov, 1983).

A experiência em diferentes níveis da atividade cognitiva confirma a existência de pelo menos três qualidades diferentes de aprendizagem. Na medida em que o professor tenta elevar a qualidade de aprendizagem dos estudantes (o nível de efetividade) deve, do mesmo modo, consolidar alterações na sua abordagem de ensino. Os objetivos pedagógicos para o desenvolvimento do pensamento produtivo e criativo e a maior independência cognitiva dos estudantes só podem ser obtidos a partir da transformação qualitativa do processo de ensino-aprendizagem.

É muito importante que o professor, e mais ainda o professor-pesquisador, busque interpretar a relação entre os **níveis de problematização do ensino** e os **níveis de efetividade de aprendizagem**. O nível de problematização do ensino reflete escolhas de conteúdo e do material docente e a existência de temas e problematização com diferentes graus de complexidade. Isto pode ser determinado basicamente através dos seguintes indicadores:

- a complexidade das tarefas, das perguntas, dos exercícios, etc (para o estágio de desenvolvimento cognitivo dos aprendizes).
- a correlação das tarefas com os tipos básicos de trabalho independente que os alunos devem desenvolver para resolver essas tarefas.

Em nossa perspectiva há quatro níveis de problematização:

1. o que condiciona a atividade reprodutiva do estudante;
2. o que garante a aplicação dos conhecimentos anteriores a uma situação nova;
3. o que reproduz mas ao mesmo tempo já procura inovar;
4. o que cria.

O nível de efetividade de aprendizagem na forma de problematização reflete o processo de assimilação dos conhecimentos novos e os tipos de atividade mental dos estudantes. Existem também quatro níveis de efetividade de aprendizagem, segundo a qualidade de assimilação dos conhecimentos:

1. a assimilação e aplicação reprodutiva dos conhecimentos;
2. a aplicação dos conhecimentos numa situação nova;
3. a obtenção semi-independente dos conhecimentos;
4. a obtenção de conhecimentos de forma independente.

A vivência desses preceitos foi possível numa experiência realizada na Universidade da Havana, Cuba, no início dos anos 90 (vide amostras dessa experiência no Anexo 3).

Como se pode observar, um dos indicadores de efetividade do processo na forma de problematização é o grau de independência cognitiva adquirido pelos alunos.

Segundo Majmutov o problema é um fenômeno subjetivo e ocorre na consciência do aluno em forma ideal, no pensamento da mesma maneira que qualquer outro julgamento, enquanto não se expressa (em forma de oração) nos sons da linguagem ou nas letras (signos) da escrita.

A tarefa é um fenômeno objetivo. Para o aluno existe desde o início na forma material e se transforma em fenômeno subjetivo só depois que percebe e toma consciência dela. Uma diferença substancial entre a tarefa e o problema consiste em que cada um tem uma estrutura. Nas condições de uma tarefa aparecem sem dúvida elementos tais como os dados e as exigências de procurar o desconhecido.

Os elementos fundamentais de um problema docente são o conhecido e o desconhecido, ou seja, encontrar o nexos, as relações entre o conhecido e o desconhecido. O conhecimento

aprendido no problema inclui não apenas os dados da tarefa, mas também um círculo mais amplo de conhecimentos assimilados anteriormente (provavelmente na L1) e uma experiência de linguagem. A experiência pessoal do aluno é a base sobre a qual se pode determinar o caráter do desconhecido (conhecimento+ linguagem) pessoal do aluno, sobre cuja base se pode determinar o caráter do desconhecido.

Esquemáticamente isto pode ser expresso assim:

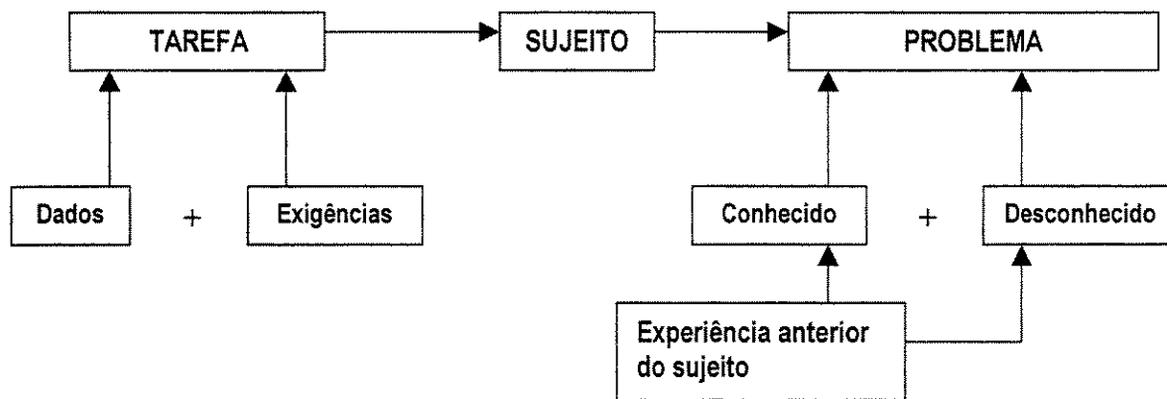


Fig. 2 Elementos fundamentais de um problema docente

Por exemplo, o exercício matemático $2+5 \times 3 = 21$ não é um problema até que os alunos descubram se é de fato um problema e que para sua solução é preciso conhecer um procedimento novo de ação. Por conseguinte a primeira condição para a ativação do pensamento é o contato do sujeito (o aluno) com o objeto (as condições da tarefa), isto é, que o aluno esclareça e compreenda as condições da tarefa.

Concluindo, se consideramos o trabalho nas tarefas como grande fonte de insumo, o sujeito seria considerado o mediador entre a tarefa e o problema docente. O ensino, o sujeito e o problema interagem e nutrem-se das experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente. Assim sendo, podemos entender que uma tarefa, seguindo a argumentação de Almeida Filho (em comunicação pessoal) serve primordialmente para construir aquele ambiente de

comunicação propositada em que seja permitido ao aluno interagir com os colegas, com a turma toda e com cada um resolvendo um determinado problema apresentado.

3.1 Papel das tarefas problematizadoras no ensino de uma língua estrangeira

A utilização de materiais didáticos que chamem a problematização nos cursos em língua estrangeira pode constituir um dos meios de se conseguir com que os estudantes desenvolvam sua atividade cognitiva de forma parcial e com um alto grau de independência, através da vivência gradual de tarefas com um potencial de problematização. Na experiência que apresentaremos é importante salientar que o uso dessas tarefas foi baseado no princípio de evolução das mais simples para as mais complexas, de forma que os alunos possam transferir o aprendido a situações novas na maioria dos casos, aliás, apresentados de maneira diferente daquelas que aparecem nos livros, o que lhes permite estar mais perto da realidade.

Quais as características do material?

- 1 Têm um fio dialógico (constroem-se num estilo dialógico, muitas vezes conversacional).
- 2 Têm flexibilidade.
- 3 Têm conteúdo temático.
- 4 Servem para promover interação, reflexão e discussão crítica.
- 5 Têm uma progressão de dificuldade que respeita os limites da compreensibilidade no sentido cognitivo.

Com a ajuda dos materiais didáticos do qual constam tarefas problematizadoras, pretendemos melhorar a qualidade da aquisição de uma L2, além de estimular o trabalho criador e independente dos estudantes. Assim, nosso objetivo consistirá em estabelecer uma correlação entre **os níveis de problematização do ensino e os níveis de aprendizagem**, a partir da criação de ambientes, utilizando materiais tomados diretamente de fontes diversas e utilizados como material didático.

Através de tarefas grossamente calibradas, sem preocupação prioritária com a definição de regras, decorre uma implementação em sala de aula com amplo espaço para professor e alunos (Prabhu,1986), tendo como objetivo básico um ensino de conteúdos que implica um ensinar a saber usar a língua- alvo. Saber usar implica esforço, solução de problemas, implementação de idéias, questionamentos e criatividade. Por isso, as tarefas são determinadas para que haja espaço para o imprevisto e o reformulável.

O diálogo com os alunos e a reflexão na seleção dos tópicos a serem utilizados conduzem a uma aprendizagem de língua estrangeira como forma de experiência social relevante e possivelmente libertadora (Freire, 1982), ou seja, como forma de garantir o acesso ao que acontece na sociedade, incorporando o próprio pensar crítico do aprendente dentro da sala de aula e eventualmente fora dela.

Segundo Almeida Filho (1993), o objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competência lingüístico-comunicativa na língua-alvo. Entende-se que ensinar e aprender uma língua estrangeira não se restringe a objetivos instrumentais, entendidos como técnicas ou habilidades lingüísticas, mas implica o construir no discurso a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias apropriadas. Assim sendo, podemos entender que uma tarefa ou atividade, seguindo a argumentação de

Almeida Filho, serve para construir aquele ambiente em que seja permitido ao aluno interagir com os colegas, com a turma toda e com cada um, resolvendo um determinado problema apresentado (Almeida Filho e Barbirato, 2000).

Uma possível solução, então, para atingir o objetivo de língua mais abrangente e mais perto das necessidades reais dos educandos, seria a utilização de materiais com um forte conteúdo temático que servissem como motor do conhecimento, procurando aprendizes produtores e não apenas consumidores receptores (Freire, 1982; Wallerstein, 1983). Com um amplo espectro de graus flexibilidade (Prabhu, 1988), e usando as palavras de Almeida Filho, deve-se procurar materiais que funcionem como “partituras para serem tocadas” reservando-se lugar para improvisos. Pode-se também usar materiais que se transformem em ações interessantes e questionadoras, desafiadoras e iluminadoras (Cavalcanti, 1996), dentro de uma progressão de dificuldade, de uma reflexão e discussão críticas, para que haja o exercício da argumentação e o desenvolvimento do pensamento no uso da língua nas mais variadas situações.

Na hora de elaborar as atividades com materiais didáticos, levamos em conta a classificação de tarefas e de suas características cognitivas, que implicam a realização de ações mentais reprodutivas, descritivas, explicativas, e produtivas de tal forma que promovam a diversificação dos esforços de aprendizagem dos alunos.

3.1.1 A tarefa problematizadora

Dentro de uma abordagem comunicativa constituída também por tarefas problematizadoras, a idéia de um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina, quem

aprende e a relação entre as pessoas não se refere necessariamente a situações em que haja um professor fisicamente presente. A presença de um outro social pode-se manifestar por meio de objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Dessa forma, a idéia de “alguém que ensina” pode estar concretizada em objetos, eventos, situações, modos de organização do real. Na sala de aula de ensino de línguas podem ser os ambientes criados para interagir, pôsteres, desenhos, imagens, mapas, etc. O professor é visto como um orientador, um animador, um facilitador da aprendizagem entre outros papéis também importantes. Quando nos referimos ao desenvolvimento do aluno, o que buscamos compreender é o que ele/ela já sabe fazer em termos de saber usar a língua-alvo, recirculando conhecimentos adquiridos não somente na escola, mas na sua experiência de vida já incorporada à sua língua materna. Assim, observamos seu desempenho em diferentes níveis de interação através de tarefas que fazem pensar e implicam esforço.

Teremos, assim, seguinte a representação gráfica do exposto:

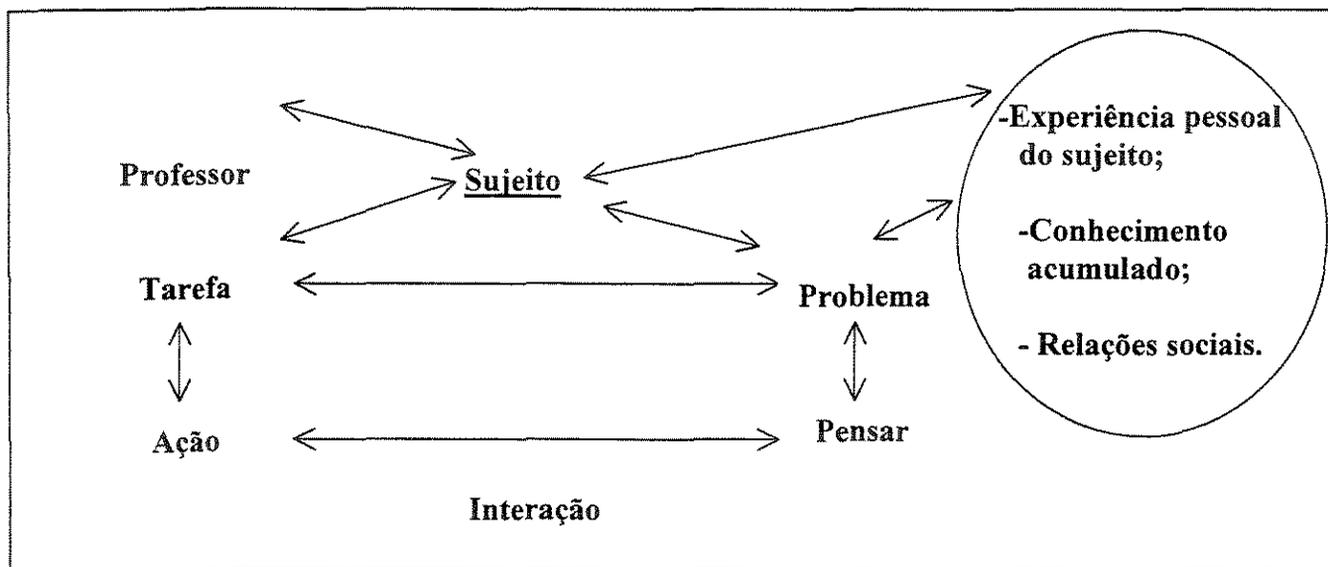


Fig. 3 Componentes da tarefa problematizadora

Queremos reconhecer nessas características, que problematizar implica uma abordagem de ensinar que seja ampla, fortemente comprometida com um sentido, e muito pouco relacionada com o ensino da forma; porque problematizar é geralmente problematização de fatos, idéias, evoluções e valores. Então, para implementar a problematização, mesmo que ela seja esporádica na sala de aula, temos de estar comprometidos com uma abordagem que enfatiza o sentido, a construção de sentidos entre pessoas (nossos alunos buscando juntos aprender uma nova língua). É difícil problematizar sozinho; é difícil problematizar quando temos um forte componente de aspectos gramaticais; de aspectos formais da língua. Porque a problematização implica estar solto para pensar o mais livremente possível e para isso um filtro da forma seria no mínimo, contraproducente.

3.2 Paulo Freire e Nina Wallerstein: uma abordagem de ensino problematizador?

A vigência e importância da obra de Paulo Freire e Nina Wallerstein têm o valor do novo, com idéias sempre atuais, idéias para educar, para criar, para ensinar e, sobretudo, para ensinar a pensar. Os dois autores procuram uma visão de ensino mais prático e mais de acordo com as solicitações e necessidades dos educandos. Nina Wallerstein, em seu livro *Language and Culture in Conflict* (1983) apresenta os pensamentos de Paulo Freire, re-criando situações conflituosas (*problem-posing*, em sua terminologia) no cenário da sala de aula; a partir de ações que são típicas dos encontros interacionais vividos no dia a dia, pelos potenciais alunos – imigrantes nas fronteiras dos Estados Unidos – aprendem a língua estrangeira para poder interagir e sobreviver onde precisam viver. Assim, os processos cognitivos são desenvolvidos

por meio de interação entre professor e aluno, entre mestre e aprendiz e entre os próprios alunos num processo que procura uma qualidade de interação, através da linguagem que vai servir de elemento básico para se transformar em competência lingüístico-comunicativa.

O método de Paulo Freire (1982), fonte das idéias de Wallerstein (1983), parte da pesquisa do universo vocabular e temático do grupo para selecionar situações que servirão de instrumento não só para o aprendizado da escrita e da leitura, mas também para a discussão da realidade, relacionando o processo educativo ao meio social do aluno. A nosso ver, trata-se de uma abordagem de ensino fundada no diálogo, em que professor e aluno aprendem juntos, simultaneamente, dando vida à procura de Nina Wallerstein por um novo ensino de línguas estrangeiras mais preparador do homem para o mundo e mais emancipador de cidadãos que têm de viver em outras línguas.

O objetivo principal do livro antes mencionado é preparar o aluno para enfrentar situações na língua estrangeira. A língua estrangeira a ser aprendida, considerada como um forte novo “código” (Wallerstein, 1983) ou “dado” (Breen, Candlin e Waters, 1998), no sentido de ser um conteúdo, pode ser vista com um meio do qual o sujeito se apropria para interagir em seu ambiente social. Ao mesmo tempo, a gramática e o vocabulário são adquiridos a partir do uso e dentro de ambientes que são planejados, ou que surgem na interação entre professor e aluno, e entre aluno.

A organização das unidades do livro é feita de maneira a fornecer ao aluno ferramentas para que possa saber usar a língua-alvo em determinado contexto. A solução, portanto, obedece a critérios diferentes dos que são determinados pela gramática, embora leve em conta as dificuldades gramaticais que o uso acarreta.

São abordados no livro de Wallerstein (1983) oito temas ou tópicos, recriados por unidades à maneira do livro didático. São temas cotidianos: a família, a saúde, o trabalho etc. Cada unidade começa com uma imagem de construção na qual se destacam objeto e vocabulário a debater. Essas imagens ou código contêm um forte conteúdo temático e são sempre apresentadas como diálogos, histórias, desenhos, fotos ou objetos que formam parte da vida e cultura dos educandos.

Estas propostas são acompanhadas de perguntas chamadas ferramentas de diálogo (*tools of dialogue*) pela autora, a partir dos quais emergem as questões a debater, ou seja, a partir das quais começa o desafio, a luta pela apropriação da língua-alvo. Para que isso aconteça é preciso mudar a representação do processo de ensino e aprendizagem em seus pontos básicos, por exemplo, mudar a escola, a mentalidade do aluno para formar um aprendiz com critérios, capaz de interagir com seus professores e seus colegas, preparado para colocar o “porquê” das coisas, no contexto real de resolução de problemas e a partir de seus próprios questionamentos, isto é, de questionamentos que façam parte de sua vida cotidiana como um todo, e não apenas de sua vida escolar.

O livro em questão destina-se a adultos que já trazem uma visão de mundo e que trazem crenças próprias. Em outras palavras, isto implica reconhecer os alunos como indivíduos portadores de experiências de vida, ou portadores de insumo (Krashen, 1988), que interferem de uma maneira peculiar no processo de aprendizagem. Esta visão de aluno como representante de um ambiente sociocultural implica não só trazer este ambiente para a sala de aula, mas também em considerá-lo presente em todas as etapas do planejamento.

O diálogo com os alunos e a consulta na seleção dos tópicos a serem utilizados conduzem a uma aprendizagem de língua estrangeira como forma de libertação, ou seja, como

forma de garantir o acesso ao que acontece na sociedade onde eles interagem cotidianamente, incorporando o seu próprio “pensar crítico”, e buscando interação, dentro e fora da sala de aula.

Para Wallerstein (1983), a melhor técnica de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo é fazer os alunos falarem de si mesmos e dos conflitos que têm de enfrentar e solucionar no dia a dia. Então, os trabalhos em grupo, em pares e em círculos de conversação são ambientes de apoio, onde os alunos podem interagir, trabalhar, trocar e produzir conhecimentos.

A partir deste breve esboço, faremos uma análise em que colocaremos algumas reflexões para o ensino de línguas estrangeiras e o papel que os materiais didáticos adquirem no desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos na aquisição de uma segunda língua. Ainda discutiremos, a partir da obra de Wallerstein (1983), os Parâmetros Curriculares para o ensino de línguas estrangeiras (PCN-LE) no Brasil, pensando no aperfeiçoamento do ensino de línguas, tentando passar ao plano mais propriamente prático: o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar, ou seja, como implementar um ensino mais condizente com as necessidades dos aprendizes.

Segundo Paulo Freire (1982), o processo de ensinar implica um aprender convergente e vice-versa, pode ainda envolver uma “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil, mas que por isso mesmo é uma das razões da necessidade de ousadia de quem se quer fazer professor - educador.

A partir dos postulados aqui explicitados, e considerando também o nexos entre professor e livro didático, reafirmamos o eixo de nossas próximas reflexões nesta resenha; a (re) construção de conhecimentos, o estudo de corpos de conteúdos que tenham significação para o aluno e, por outro, entremeando tarefas que impliquem pensar criadoramente mesmo que

tenhamos de enfrentar conflitos inerentes na qualidade do processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Analisando os PCN-LE publicados no Brasil em 1996 como orientação para o ensino de línguas nas escolas brasileiras, vemos que a situação atual do ensino de línguas estrangeiras no país é problemática: um tal ensino não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que a ele deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente essa disciplina não tem lugar justificado no currículo escolar, sendo ministrada apenas como uma formalidade avulsa em quatro séries do ensino fundamental de oito anos. Em muitas escolas, teve até recentemente o *status* de atividade secundária, sem caráter de promoção ou reprovação. E, também, em alguns estados, a língua estrangeira ainda não foi incorporada à grade curricular, restringindo a aprendizagem a centros privados de língua, como, por exemplo, escolas particulares, fora do horário regular da escola e fora, portanto, do contexto da educação escolar do aluno.

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas prioriza o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, embora essa opção não pareça decorrer de uma análise das necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita, seja da natureza da linguagem, seja do processo de ensino e aprendizagem de línguas, e tampouco de sua função social. Além disso, os exercícios propostos para o ensino de línguas em geral exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. Some-se a isso a falta de materiais adequados, aulas excessivamente numerosas e com tempo insuficiente dedicado à matéria curricular e, por fim, a ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente.

Dessa forma, a solução mais a mão pareceu ser aquela de apelar a outras possibilidades para o desenvolvimento da habilidade de leitura. A partir deste ponto podemos nos perguntar:

Será que o brasileiro realmente precisa só ler em língua estrangeira; é possível ensinar uma habilidade assim?; por que negar outras possibilidades de ampliar, ainda que sumariamente, o foco para outras habilidades a serem ensinadas?

Entretanto, há de se ressaltar ao menos dois importantes elementos inovadores nos PCN-LE. Em primeiro lugar, a ênfase na formação da consciência crítica da linguagem. O que é essa consciência crítica do aprendiz? Isso significa que o foco central do processo de ensino e aprendizagem está no desenvolvimento da capacidade do aprendiz de se engajar no mundo social. Conseqüentemente, resulta numa visão do processo de aprendizagem que incorpora modificações nos padrões interacionais, na escolha dos tipos e até mesmo na natureza das tarefas, bem como no material didático a ser desenvolvido em sala de aula.

Em segundo lugar, é importante salientar a concepção da aprendizagem de uma língua estrangeira como forma de libertação, como mais uma forma de acesso ao que acontece, por exemplo, na política ou na ciência, com uma visão socio-interacional da linguagem e da aprendizagem. Através de uma concepção de interação regida pela relação entre homem e máquina, e um programa centrado no ensino de conhecimento e nos processos de como usar esse conhecimento é possível mudar o ensino de línguas estrangeiras. Isto implica, necessariamente, reformulações nos programas e nos tipos de atividades e tarefas a implementar e avaliar.

Segundo Almeida Filho (1993), “o objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar do professor é propiciar desenvolvimento nos alunos de competência na língua-alvo”. Entende-se que ensinar e aprender uma língua estrangeira não se restringe a objetivos instrumentais, isto é, a ensinar técnicas ou habilidades lingüísticas, mas “construir no discurso a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias apropriadas”. Assim sendo, podemos entender que uma

tarefa ou atividade, seguindo a argumentação de Almeida Filho (comunicação pessoal, 1999), serve para construir aquele ambiente em que seja permitido ao aluno interagir com os colegas, com a turma toda e com cada um, resolvendo um determinado problema apresentado.

As atividades em sala de aula devem permitir que os alunos façam diferentes quantidades de esforço para a compreensão (Prabhu, 1988), seja na mesma ocasião ou em ocasiões diferentes. Ao fazer um esforço para compreender, o aluno traz para a tarefa estruturas cognitivas formadas até então; como resultado desse esforço, espera-se que haja ainda um aumento dessas estruturas cognitivas.

Amplios em seus objetivos, os PCN-LE propõem, todavia, uma abordagem sociointeracional limitada, com ênfase no desenvolvimento da leitura, já que o foco nas chamadas quatro habilidades lingüísticas não se justificariam socialmente no contexto brasileiro. Esse privilégio da leitura sobre as demais habilidades lingüísticas é derivada de uma certa justificativa social do inglês no país, das condições restritivas de aprendizagem na escola pública e da deficiência na formação dos professores. Ao definir, então, o ensino de línguas estrangeiras centrado na leitura, descartam-se as reais necessidades e interesses dos alunos nas várias situações de ensino em âmbito nacional e internacional. Tendo em vista essa limitação profissional, deve-se considerar a proposta de Almeida Filho (1993), que sugere o desenvolvimento de várias competências, a saber: a lingüístico-comunicativa, a teórico aplicada e a meta-competência profissional. Todas essas vão orientar o fazer pedagógico do profissional do ensino de línguas a partir do tronco principal da competência implícita espontaneamente construída na vida e a partir dos contextos enfrentados.

Apesar disso, acredita-se que o ato de ler está intimamente ligado à compreensão da linguagem oral como está a escrita. Ora, fragmentar uma língua significa o não-

desenvolvimento pleno do cidadão, o que se choca com a proposta curricular, pois os temas centrais desse documento giram em torno de cidadania, consciência crítica em relação à linguagem e aspectos sociopolíticos da aprendizagem de línguas estrangeiras. O que torna o aprendiz mais autônomo é a competência crítica de uso que a problematização permite desenvolver na sala de aula.

Um possível caminho, então, para atingir o objetivo de um ensino de língua mais satisfatório e mais perto das necessidades reais dos educandos, poderia ser um estudo da preparação e uso de materiais com um forte conteúdo temático que serviriam como um motor do conhecimento, procurando aprendizes emissores e não apenas receptores (Freire, 1982; Wallerstein, 1983), como deflagradores flexíveis de ação na sala de aula (Prabhu, 1988). Deve-se também usar materiais que se transformem em ações interessantes e questionadoras, desafiadoras e iluminadoras (Cavalcanti, 1996), dentro de uma progressão de dificuldade, reflexão e discussão crítica, para que haja a prática da argumentação e o desenvolvimento do pensamento no uso da língua nas mais variadas situações (Majmutov, 1987). Só assim haverá condições para que o professor trabalhe em prol do cidadão crítico e consciente sobre e na língua-alvo.

Por enquanto, podemos afirmar a necessidade de se desenvolver o interesse, a iniciativa e a autonomia para pôr em prática o uso da língua através de tarefas diversas, sem deixar de serem adequadas à realidade do aprendiz. As técnicas de trabalho em grupo, círculos de conversação, jogos para recircular conhecimentos adquiridos, poderiam ser uma proposta interessante de solução para intensificar a participação dos alunos em grupos numerosos. São essas atividades que, quando trabalhadas de maneira a integrar as vidas dos alunos fora e dentro da escola, permitem aos alunos freqüentar espaços mediadores tais como, por exemplo,

bibliotecas, exposições, livrarias, bancas de revistas, sessões de debates etc., sabendo orientar-se dentro das especificidades desses espaços e ambientes.

Quanto às modalidades de uso da língua, haveria ainda a necessidade de tratar de maneira mais sistemática as linguagens não verbais, tais como o desenho, a pintura, a música etc., que são tradicionalmente pouco trabalhadas. Corrobora a nossa posição o fato de que, nos dias de hoje, a crescente presença de materiais visuais no dia a dia de todas as pessoas torna imperativo o trabalho com este tipo de linguagem. Por exemplo, atente-se para o fato cada vez mais generalizado da entrada da INTERNET na vida das pessoas. O trabalho com este tipo de mídia tornou-se hoje imprescindível, não sendo mais uma raridade ou esquisitice o domínio do computador, pois qualquer trabalhador está hoje em contato com ele.

Uma breve olhada no que ocorre no nosso dia a dia serviria de fonte referencial dos temas motores que precisam ser considerados no ensino da língua alvo. Seria provável o interesse em trabalhar sobre um texto escrito por um aluno em seu correio eletrônico, por exemplo.

Enfim, podemos concluir que o legado de Paulo Freire, como mostra Nina Wallerstein, está presente hoje como nunca, e influencia a cada nova geração de educadores como criadores cultivadores de conhecimentos e geradores de pensadores. Em resumo, livros como o de Nina Wallerstein são materiais comprometidos com abordagens pouco ortodoxas do processo de ensino e aprendizagem na medida em que têm o frescor do que é novo e sempre atual, constituindo-se em material de consulta obrigatória e com grande potencial educacional.

3.2.1 Planejando *The Building of a Culture*

Para o desenvolvimento desta pesquisa com tarefas problematizadoras foi necessário planejar e construir um material didático não convencional na medida que não fornece diálogos, exercícios e textos para a prática de compreensão numa armação plenamente prevista. Não se parece também com materiais que já trazem todas as anotações dos movimentos que vão ser recriados em sala. Nele, os participantes vão encontrar uma estrutura bem posicionada para permitir movimentos, direções, digressões, paradas estratégicas para pensar e amostras de linguagem que ilustrem padrões.

Segundo Almeida Filho (2000), em sua apresentação do material experimental produzido para esta investigação.

A composição das unidades se assemelhou a uma construção de partitura de ações previstas para serem tocadas na sala de aula e suas extensões (vide anexo 4)

Orientadas pela abordagem comunicativa, o material e as tarefas que aqui apresentaremos possibilitam o uso maior e de natureza diversa da língua-alvo em contextos reais de comunicação. Neste sentido o material e as tarefas selecionadas se enquadraram nos critérios que envolvem interação social, troca de informação e teor cognitivo reunidas tematicamente. Ademais, essas atividades têm como meta criar ambientes para envolver os alunos na construção de um discurso constituído socialmente, estimulando raciocínios dentro de uma visão crítica, bem como levar os aprendizes a compartilhar experiências por meio de

entrevistas, interações, e opiniões. Além disso, as tarefas e material buscam desenvolver e articular não só as escolhas pessoais, como o lado afetivo e cognitivo dos alunos em resposta à determinada situação.

Acreditamos ainda que para que se possa empreender o ensino-aprendizagem nessas bases, não há outro caminho senão a dialogicidade:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto uma relação dialógica em que se confirma como interação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (Freire, 1996:154).

Diálogo significa muito mais que conversão, é uma troca entre todos em uma aula, estudante com estudante e professor com estudante. O termo envolve ação: estudantes iniciam discussões, lições e atividades para satisfazer suas necessidades educacionais (Wallerstein, 1983: 15).

Por isso, no planejamento do nosso material, procuramos seguir também o que é delineado por Breen, Candlin e Waters (1998), propondo atividades que incentivem os alunos a se comunicar participando do universo dialógico para desenvolver seu próprio aprendizado.

Porém, para que esses objetivos sejam alcançados com a vivência do material, é necessário que o professor tenha um perfil compatível com os pressupostos teóricos envolvidos e que tanto ele quanto o aluno tenham um papel definido, que seja do conhecimento de ambos.

Consideramos como características básicas do perfil de professor além das já mencionadas anteriormente:

- conhecimento dos pressupostos básicos que compõem a abordagem adotada (comunicativo-progressista, Bizon, (1992:25) e noções elementares envolvidas no processo de aquisição de uma LE;
- contato não apenas com noções teóricas via texto, treinamentos ou apresentações, mas vivência prévia em sala de aula, bem como ter estudado os pressupostos, objetivos e unidades práticas do planejamento do material, para que seus procedimentos possam vir a refletir suas crenças e postura científica e teórica consciente do que seja ensinar língua;
- o professor precisa ter versatilidade e conhecimento de uso de recursos extra-lingüísticos, fator esse muito importante, principalmente no início do processo de interação com o aluno. No entanto, o conhecimento, mesmo que teórico, de algumas particularidades da língua materna ou de contato do aluno poderá ajudar muito no momento de ensinar aspectos comunicativos que sejam muito diferentes nas duas línguas.

Em suma, o professor precisa ser competente lingüística e comunicativamente, conhecer teoria de ensino de línguas em todos os seus aspectos, para que possa desempenhar bem o seu papel.

É importante dizer que optamos por um planejamento aberto, que fosse flexível o suficiente para o professor tivesse mobilidade para fazer ajustes, quando necessário, de acordo com as características do aluno, grupo ou curso. Além disso, não se trata de um material totalmente pronto, que não possibilite alternativas de criação.

O tema, História dos Estados Unidos de América, foi escolhido a partir do pressuposto que língua e cultura são coisas inalienáveis. Acreditamos que cultura é o termo mais amplo, mas

dentro da cultura é que existe a língua em uso (linguagem). O objetivo foi criar um ambiente de anglicidade o tempo todo.

Segundo Almeida Filho (entrevista pessoal, 2000), parte da história dos Estados Unidos está na língua inglesa; como ela é falada hoje; essa parte da construção social dos Estados Unidos que hoje precisamos recuperar para poder entender porque os Estados Unidos deram no que deram. Até para podermos ser críticos precisamos conhecer a construção desse país. Precisamos conhecer essa construção histórica que é também cultural.

Assim, achamos interessante que nas atividades, paralelamente ao estudo da história e cultura dos Estados Unidos, o aprendiz poderá refletir e pensar sobre os conteúdos aprendidos na língua-alvo.

Finalmente, julgamos necessário acrescentar que, dentro de um material deste tipo, é importante que o aluno esteja consciente do seu papel de aprendiz para que, assim, possa desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem. Portanto, o material teve uma introdução que explicitava as características e pressupostos teóricos que norteavam o mesmo.

Capítulo 4

*Ensinar exige pesquisa.
Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.*
Paulo Freire

4 Análise e Discussão

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados no curso piloto que se constituiu no ambiente de pesquisa para este trabalho. O curso foi desenvolvido a partir de material específico construído sob medida para o curso e organizado em torno de tarefas que buscam uma interação mais efetiva no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE).

4.1 Análise dos Dados

Nas aulas pesquisadas foram desenvolvidas as quatro unidades do material didático intitulado *The Building of a Culture* (vide anexo 4,) material esse especialmente desenhado para o curso experimental objeto de observação desta pesquisa. As aulas foram ambientadas com pôsteres coloridos e com informações adicionais tomadas da Internet e de livros didáticos.

Foram analisados alguns trechos de aulas ilustrativos dos pontos observados, tendo em vista a necessidade de atender o foco da pesquisa. As observações foram realizadas durante o curso em questão, no período matutino, de segunda à sexta no mês de julho de 2000. Cada

trecho analisado correspondeu a momentos da sala de aula. Cada sessão diária teve 2 aulas com uma duração de 1 hora e 30 minutos cada uma, das 8:30 às 10:00 e das 10:30 até as 12.

Os dados foram interpretados a partir da formação histórico-social dos participantes e sua relação anterior com a língua estrangeira (vide Anexo 1). Não podemos pensar num modelo ou proposta de ensino-aprendizagem de línguas no qual a língua esteja apartada dos aspectos sociais que determinam a sua estrutura e funcionamento dentro de um processo histórico-social. Entendemos o processo de interação como uma função social na qual os conhecimentos são adquiridos a partir das trocas sociais (relações humanas com o mundo onde são construídas pelo próprio homem) e das experiências adquiridas anteriormente na sua língua materna. Consideramos a categoria homem como ser genérico, como ser que opera sobre o mundo, sobre os outros homens, e sobre si mesmo, enquanto gênero, enquanto espécie que busca sua sobrevivência e transformação a partir da prática.

A seguir iniciamos uma linha analítica argumentativa acompanhada de trechos selecionados, como passos constitutivos de um relato etnográfico, conforme propus na seção sobre metodologia no capítulo 1. Fiz várias anotações e comentários a cada transcrição e escuta das gravações. Esclareço que utilizei no roteiro siglas para referir-me aos alunos e o professor, preservando assim a verdadeira identidade dos sujeitos participantes.

4.1.2 Início da apresentação. Cena 1 (segunda feira,10/7/2000)

Unidade 1

O cenário da sala de aula é compartilhado pelo professor regente, alunos e pesquisadora. A sala de aula é ambientada com pôsteres que oferecem informações adicionais em apoio ao

curso. A distribuição das cadeiras e os movimentos do professor na sala de aula foram inicialmente os convencionais. O professor ao centro e alunos sentados em filas. Não se vê muita movimentação. Observamos o início da construção de um evento comunicativo entre professor e alunos, mediado pelo material didático. O diálogo acontece de forma espontânea numa linguagem que o professor se esforça para que seja compreendida, escolhendo frases diretas e curtas, pensando entre elas e articulando com cuidado as sílabas.

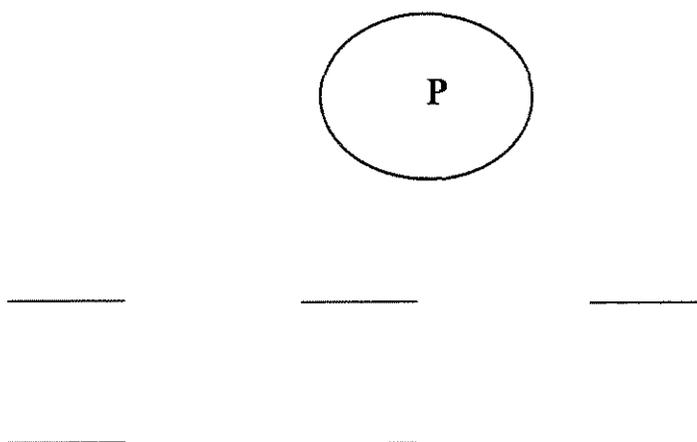


Fig.4 Cena 1

Exemplo 1

P: We are starting our course.

P: What is the title of it? (gesticula com a mão para S1).

S1: The Building of a Culture (mostra a capa do material didático).

P: We are beginning well (tentativa de criar um clima de relaxamento).

S2: Sure!(entonação ascendente com apoio ao professor).

S3: Of course (entonação ascendente).

P: Today I am not going to ask you to do many things. In the first day of class we are not going to ask you to do many things. We want you to feel secure (gesticula com as mãos tentando criar um clima de confiança entre professor e alunos).

In this material you have a lot of maps. Let's have a look at them. Here we have some posters. You may visit them during the break. (gesticula com as mãos e mostra os pôstere.).

Please, look at the map on page 18. Here you can see Columbus' route to America. Where did he come from? (o professor utiliza o material didático como apoio de sua fala).

Para responder à pergunta / Por que veio Colombo?/ o professor fez um roteiro na lousa com os termos / *material goods, gold, precious stones, ways of making money* / que vão sendo

fornecidos pelos alunos através de diálogo gradualmente construído com o mestre. Neste momento da aula tanto o professor como os alunos constroem juntos alguns trechos como um meio de se aproximarem e de fazerem interpretações simples. O material didático funciona como mediador a partir do qual se costura o diálogo.

Exemplo 2

S4: From Spain (entonação ascendente).

P: Did Columbus really discover America? (fica mirando o mapa e com as mãos mostra a rota entre Europa e América).

What brought Columbus to America? (formula outra pergunta tentando continuar o diálogo).

*S5: He was looking for material goods (observamos que o aluno usa o pronome **he** como substituto de **Columbus**).*

S6: Gold, precious stones (apóia o termo material goods).

S7: He was looking for ways of making money (faz um movimento com as mãos, tentando apoiar a sua fala).

P: Look Asia on map 2 (fica olhando o mapa do material didático pág.1 e mostra o mesmo para os alunos).

S8: It is closed to Alaska...well, I...don't know.... Well (tonalidade de voz com contorno descendente e ascendente. Fica olhando para o material).

P: Please, listen to the tape (liga o toca fita) Now you are going to listen to Shannon. She is from the United States. She is there now but before leaving she helped us to prepare this listening material for you. (tenta criar um clima de relaxamento antes do começo da atividade de audição).

Nesta primeira cena de aula, o professor começa a preparar os alunos para a tarefa a ser desenvolvida, tentando apresentar ou reavivar conhecimentos próprios dos alunos. Está apontando, portanto, para o nível de problematização a ser desenvolvido. Neste caso, interpretações simples, com o propósito de explorar o conhecimento prévio do aluno através do diálogo com o insumo compreensível para o nível dos alunos. Em outras palavras, o professor começa a dar uma determinada orientação ao projetar a interação com os alunos e ativar conhecimentos prévios. Pela primeira vez faz uso de uma estratégia que se repetirá em outras cenas: introdução de conhecimento, através de perguntas, utilizando uma seqüência a partir de

termos com sentido como: */Asia, North America, run after, new route, ways of encreasing money, alternative route/*, que indicam respostas procuradas, como se esse conhecimento fosse uma contribuição em aberto que os alunos vão trazendo */ He was looking for ways of increasing the power of the Queen of Spain, he was looking for social recognition /*. Há da parte do professor, uma tentativa de construir uma base de conhecimento comum; o que é confirmado na última fala dele neste trecho */ Portugal and Spain wanted to find an alternative route to the Indies /*. O material didático ajuda a costurar o diálogo. Juntos, professor, alunos e material começam a criar um ambiente de ensino-aprendizagem dentro de um quadro interativo e dialógico a partir do uso da língua inglesa através de um conteúdo histórico. Vejamos a seguir:

Exemplo 3

P: *North America and Asia were linked together. (Mostra o mapa do material didático).*

-*Who came across this strip of land? (com suas mãos e dedos indicando a rota).*

S9: *People were **running across** animals (o aluno fica olhando o mapa)*.*

S10: *Maybe Mongolian people (tentativa de definir o termo "people").*

P: *they were **running after** animals. Were they good hunters? (o professor corrige a fala do aluno com entonação ascendente).*

S11: *Yes.... I. ...They hunted **buffalos**. May I use the word hunt? (o aluno busca confirmação).*

P: *yes, of course. You are right (o professor confirma com sua fala e um movimento de cabeça).*

S12: *They were **running after** mammals (o aluno repete buscando confirmação).*

P: *What were these early people looking for? (o professor se apóia no material didático; unidade 1).*

S13: *They were looking for food and animals to hunt(o aluno usa o pronome **they** para se referir a **early people**).*

S:14 *They needed clothes. They were near **Alaska** and they felt cold (fica observando o mapa e com as mãos e dedos tenta mostrar a rota).*

P: *Why did Columbus come to America? (o professor começa a perguntar o por quê).*

S15: *He was looking for a new route to the Indies (o aluno apóia sua resposta utilizando o mapa do material didático).*

S15: *He was looking for ways of **increasing the power** of the Queen of Spain (aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente em outras disciplinas do currículo).*

P: *He was looking for **social recognition** (o professor aproveita para incluir o termo social).*

S16: *He was also looking for spices. (aluna tenta interromper o diálogo entre P e S16).*

P: Portugal and Spain wanted to find an alternative route to the Indies (fica olhando para a capa do material didático).

4.1.3 Início da apresentação das tarefas da unidade 1. Cena 2

(segunda feira 10/7/2000)

Cont. Unidade 1

O cenário da sala de aula mudou; nesta parte os alunos ficam sentados em círculo e o professor se projeta dentro deste espaço. Minha postura como pesquisadora foi a de ficar mais perto dos alunos para apoiar o professor, se preciso, e para ouvir comentários e trocas informais de informações para a pesquisa.

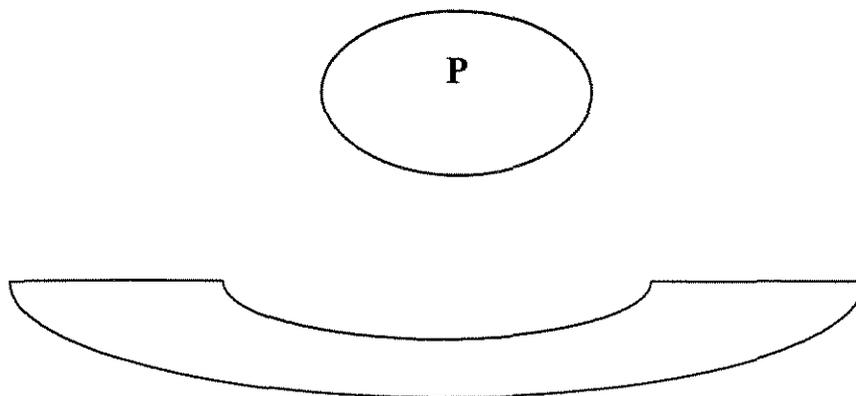


Fig.5 Cena 2

Na cena 2, o professor quer dar início a um tópico novo e volta ao contexto do mapa; neste caso, um mapa da Europa (pág.3 do material didático) onde os alunos vão traçar uma nova rota; realizando ações mentais como descrever, localizar diferenças e imaginar.

O professor começa a explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto em questão. Vejamos a seguir:

Exemplo 4

*P: We are talking about the Vikings. Find **Europe** on the map on page.3.*

*P: where did the **Vikings** live? (fica perto do pôster e com as mãos mostra o mapa).*

*Sx :In **Denmark**, in **Sweden** (fica olhando o pôster na parede) .*

*P: **These people (the Vikings)** were expert **shipbuilders** (mostra a lâmina do material didático (pág.4) onde aparece um barco antigo; réplica dos utilizados pelos vikings).*

P: I am going to read something about the Vikings. Please open your book on page 5 (o professor repete com entonação ascendente).

Após a leitura, o professor faz algumas perguntas apoiando-se no material didático para fixar conhecimentos e tenta quebrar a rotina da sala de aula com comentários e atividades e escreve na lousa uma pequena parlenda cantada com ritmo que os alunos repetem com ele. Todos cantam e o professor aproveita o momento para fixar termos como ***dream, stream, gently e merrily***

Exemplo 5

*P: Were the Vikings good **sailors**?*

S1: yes, they were

*P: **These sailors had to row***

P: Row, row, row the boat (o professor faz o movimento de remar com as mãos...).

Gently down the stream

Merrily, merrily, merrily, merrily,

Life is nothing but a dream

Tanto o professor como os alunos ficam visualizando o material didático com muita atenção. Os alunos realizam operações mentais simples como descrever e localizar rotas. O professor consegue interagir com os alunos. Continua a tentativa de construir uma base de conhecimento comum a partir de um conteúdo histórico-social. Vê-se concretizada, também, a possibilidade de se falar sobre um conteúdo real logo no começo do processo. A seqüência dos

termos vai seguindo uma cronologia a partir dos termos *Europe, North America, Vikings* (*expert shipbuilders, brave sailors, warriors*) e *heritage*(exemplos 4 e 9).

Exemplo 6

Sz: *I don't know the word...party! Ericson's party...!* (entoação ascendente. O aluno não entende e olha para o professor).

P: *We are a party of 30 people* (explica a partir da sala de aula)

P: *We are a group of 30 people* (volta a repetir para fixar)

Sz: *Then, party is another word for group.* (o aluno procura confirmação)

P: *You are right* (movimento de cabeça confirmando)

P: *The Vikings decided to go back to their countries. Do you know why?* (o porque volta a ser colocado. Tentativa de exploração de conhecimentos, fazendo pensar)

Please listen to Shannon. Everybody listen to the tape. (o professor chama a atenção sobre a informação nova). (O momento de escuta da fita gravada consegue ser mais relaxante)

P: *She gave you a piece of information that is not in your book*

Sxx: *President Clinton signed a...* (movimento de cabeça, procurando ajuda)

Sxxx: *A proclamation???* (tonalidade de voz ascendente)

P: *Yes, it is a recognition of the northern heritage* (o professor escreve a palavra **heritage** na lousa) O professor aproveita o termo **heritage** para a partir dele fazer uma relação histórico-cultural entre os Estados Unidos e Brasil.

Sxxx: *Cultural heritage!!....*

Conjuntamente professor e alunos constroem o trecho. O professor não limita seu insumo ao material didático, o qual lhe serve de apoio em quase todas as aulas. O professor explora o conhecimento prévio dos alunos.

Exemplo 7

P: *In Brazil we have 3 heritages:* (o professor fornece a informação e faz uma relação histórico-cultural entre os Estados Unidos e Brasil)

Portuguese

African

Indian (native Brazilians, Indian population)

P: *What about North America?*

Sx: *English...*

Sxx: *Native Americans*

Sxxx: *Black people*

Após isso e apoiando-se ainda no material didático, o professor tenta fazer com que os alunos imaginem situações, comparem e apliquem conhecimentos. Observa-se que o professor

fornece informação para fazer os alunos pensarem. O professor continua explorando o conhecimento prévio dos alunos dentro de um quadro interativo e dialógico, a partir do uso constante da língua-alvo. Vejamos a seguir:

Exemplo 8

P: How do you imagine this warriors (the Vikings) lived?

Sh: In stone houses.... or houses made of wood (imaginação a partir de crenças)...

.Observamos nos exemplos 8 e 9 que uma relação interessante ocorre entre os termos *warriors* e *vikings*, na tentativa de costurar um diálogo comum que é tecido a partir dos termos anteriores. Os alunos começam a mostrar certa autonomia discursiva.

Exemplo 9

P: Why didn't the Vikings stay longer in the new world? Try to justify your answer. (o professor fica mirando o material didático na pág. 6

Sx: The Vikings were good warriors and they were brave too. They didn't like to stay long in the same place so they stayed in America for a short period of time. They wanted cod. They were looking for food too. (Reference to the early hunters)

P: How do you imagine a Viking?

Sh: Brave and tall

Sz: Very strong and with long hair

Sh: Red face and blue eyes

S4: Ericson was a brave man

Neste trecho observamos que o professor coloca a questão do papel da mulher na sociedade, na tentativa de fazer os alunos pensarem a partir de um problema social e ainda muito atual e polêmico, mas infelizmente os alunos não conseguem dar resposta nesse momento. Só uma aluna tentou apoiar o professor. Vejamos a seguir:

Exemplo 10

P: what about the Viking women? Did they come with the men?

Silêncio!!!(não há manifestação dos alunos à solicitação do professor.)

P: Women stayed at home (ele mesmo responde)

S5: May be they were not planning to stay in America and...(tentativa de apoio ao professor)

Acreditamos que os alunos não participam no diálogo acima por ainda não estarem suficientemente preparados na língua-alvo ou por não possuírem os conhecimentos prévios necessários para uma interação mais completa.

4.1.4 Iniciando o trabalho em grupos Cena 3 (terça feira, 11/7/2000)

Unidade 2

A aula começa com as saudações iniciais, seguindo uma determinada rotina. O professor escreve na lousa uma pequena anotação com a tentativa dar as boas vindas aos alunos e quebrar a rotina da sala de aula.

*“ Good morning, good morning
Good morning to you
The day is beginning
There is so much to do ”*

Nota-se que o professor circula entre os alunos que ficam sentados num grande semicírculo.

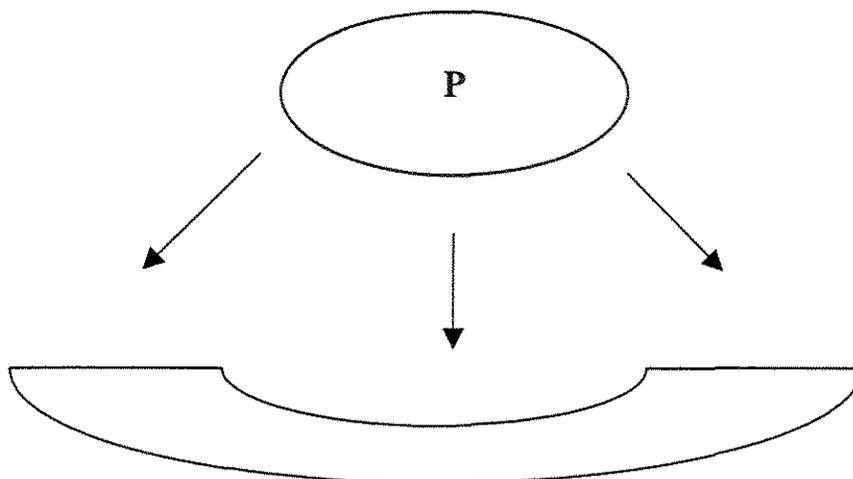


Fig.6 Cena 3

O professor fez uma ligação com a aula anterior (exemplo 10).

Exemplo 11

P: Yesterday, we saw several ideas about the Vikings, and the first colonizers of America.

Os alunos começam a trabalhar em dupla. Esse procedimento de trabalho em pares se repete na aula desse dia. O professor distribui pequenas tarefas que os alunos realizam. Nota-se que, apesar de o processo se iniciar e das dificuldades apresentadas pelos aprendizes, estes interagem na língua-alvo, tentando se comunicar, arriscando-se em tentativas de produção ou, senão, buscando a segurança das repetições de fórmulas. As tarefas foram simples o suficiente para que eles pudessem resolvê-las. Vejamos:

Exemplo 12

Proposta de trabalho em grupo de dois:

P: You should think about 5 words that come to your mind. Please, think about what we did yesterday.

P: Are you ready? Please, give me the first words you selected.

S1: Heritage. (tonalidade de voz ascendente)

*S2: **Warriors** (the Vikings were good warriors). They were brave too. (observamos a tentativa de fazer uma relação entre os termos **Vikings**, **warriors** e **brave**).*

Exemplo 13

Os alunos 1 e 2 trabalharam em dupla. Vejamos:

*S1 They were also **shipbuilders** and they liked to row and... they were **explorers** too.*

P: Pay attention to the pronunciation of the word explorers (o professor aproveita o momento para fazer uma retificação da pronúncia).

P: Do you remember the rhyme we learned yesterday? (relembra as atividades da aula do dia anterior).

*Chorus: **Yes! Row, row...**(todos remam com as mãos).*

P: Do you remember any names of different groups of Native Americans?(o professor explora o conhecimento prévio dos alunos).

Sx: Apaches, Mojicas.

Do observado até o momento, noto alguns pontos que passo a analisar mais detalhadamente a seguir:

Há um diálogo aberto do professor com os alunos, procurando aproximar-se deles. Percebe-se que o professor não desenvolve as questões previstas no material, num esquema redutor de pergunta/resposta, mas se esforça no sentido de auxiliar os alunos a construir sua competência comunicativa (exemplos 7 e 8). As aulas são ministradas integralmente na língua - alvo. O envolvimento entre professor e alunos é bom e relaxado. Alguns alunos trouxeram materiais tomados de livros e enciclopédias para enriquecer o material apresentado. Continua a tentativa de construir uma base de conhecimento comum a partir de um conteúdo histórico-social (exemplos 2,3 e 4). Juntos professor e alunos com apoio de mapas e materiais começaram a construir a rota do chamado desenvolvimento de América a partir do termo **descobrimento**. A competência lingüística comunicativa foi se construindo e enriquecendo na sala de aula dentro de uma ambiente de imersão histórico cultural

O professor se preocupa com a sensação de monotonia que possa provocar qualquer atividade, e com o objetivo de evitar isso, propõe freqüentemente atividades em grupo, cantos, comentários.

Para iniciar um novo conteúdo ou tópico, o professor apresenta mapas com a ajuda de um retroprojeter:

Exemplo 14

*P: Now we come down to **business** (o termo **business** é utilizado pelo professor fazendo uma relação com o curso em questão)*

Look at this map of the United States (e projeta um mapa dos Estados Unidos)

Do you remember the names of the thirteen colonies?

Um grande silêncio invade a sala de aula

Sx: Boston???(tonalidade de voz ascendente)

P: Boston is not a colony. It is the capital of the State of Machassuchett.

*Look at the map. This is **Virginia**. John Smith was one of the **founders** of Virginia. Here you can see his photo on page#.23... (o professor mostra a foto de John Smith que aparece no material didático e localiza no mapa a colônia de Virginia)*

O professor começa a falar de famílias (o termo inclui não só homens, mas mulheres e filhos também). No dia anterior o professor perguntou se as mulheres viking viajavam também (exemplo 10). Até o momento a quantidade de insumo do professor é ainda maior do que a dos alunos. Muitos deles ficam visualizando o material e tentando seguir a rota no mapa.

Observamos a relação entre os termos *families* e *brave*, como tentativa de resumir a informação, ao mesmo tempo em que o termo *founder* também é associado a *families* e *brave* . A capa do material didático com o desenho do *Mayflower* e o mapa servem ambos do apoio para fixar e inter-relacionar conhecimentos. Através de perguntas e respostas o diálogo continua numa tentativa de construir uma base comum de conhecimentos a partir de interpretações simples. Vejamos:

Exemplo 15

P: In 1620 a group of families came to America in the Mayflower. (o professor se apoia na data, no mapa e na capa do material didático para mostrar uma trajetória iniciada em 1620).

In the cover of your book you can see the Mayflower.

*Sxxx: **These families** were **brave** too. (fica observando o mapa dela)****

P: Why?

*Sxxx: It was a **difficult trip**. People died of **escorbuto** (o aluno tenta incorporar conhecimento anteriormente adquirido)*

*P: These families came to America for religious reasons. They were Protestants...(relação com **founders**)*

Durante o intervalo observamos que uma dupla de alunos observa um dos pôsteres, e se inicia um diálogo espontâneo na língua-alvo entre eles. Observa-se uma tentativa de se

comunicar através da língua-alvo com certa autonomia. Os pôsteres propiciam o ambiente de imersão Vejamos:

Exemplo 16

Aa: Where are you from?

Bb: I not... (tonalidade de voz baixa, insegura)

Aa: My name is...

Bb: My name is...

Aa: I am from Rio Grande do Norte (tonalidade de voz descendente)

Bb :I...am.... near Bahia (gesticula com a mão, procurando um mapa)

Aa: This is John Smith (aponta com a mão para a foto do pôster)

Bb :Yes, yes

4.1.5 Tentando problematizar. Cenas 4 e 5 (terça feira 11/7/2000)

Cont. unidade 2

Depois do intervalo, o professor divide a sala de aula em 4 grandes grupos de 6 ou 7 alunos. Cada grupo tinha que focalizar e resolver como tarefa uma questão da unidade 2; ou seja, um grupo trabalhou *"The French in North America"*, outro, *The English....* Cada grupo atuou semi-independentemente com a ajuda de um líder (membro do grupo). O papel do professor foi de apoio à atividade. O líder teria de ajudar a conduzir a atividade grupal e procurar contribuições. Os alunos tinham de aplicar os conhecimentos adquiridos e resolver as atividades do material didático. Finalmente, entre eles teriam que selecionar um representante para expor um resumo oral aos outros grupos.

Dessa maneira, à medida que os grupos se apresentavam, a história ia se construindo, fazendo sentido através do trabalho dialógico inscrito no discurso efetivado pelos aprendizes.

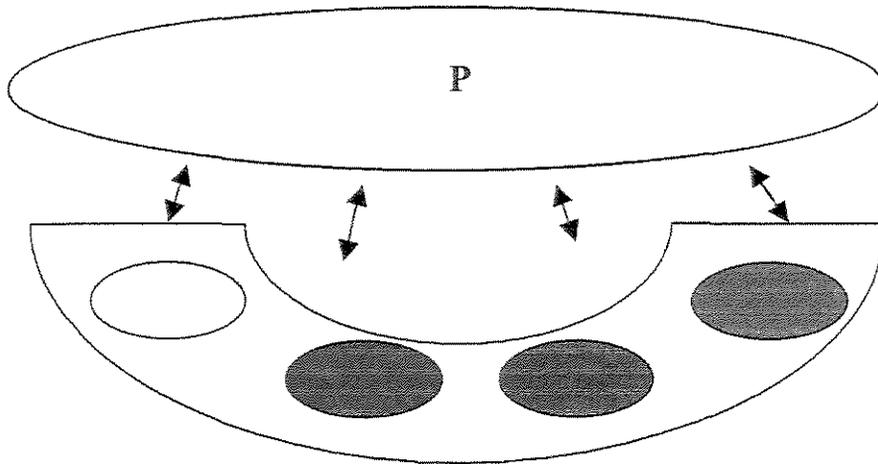


Fig.7 Cenas 4 -5

Aproximo-me de um grupo *The French...* Uma vez perto deles, tento gravar tudo. Faço anotações e ao final tiro fotos do grupo, tentando visualizar melhor o trabalho deles.



Nesta situação houve oportunidade de testemunhar a criação de um diálogo em torno da problematização proposta. A seguir vem o exemplo:

Exemplo 17

L: *Let's start*

Sf1: *What is waterway? (tonalidade de voz descendente em procura de ajuda).*

L: *a lot of water. (gesticula com as mãos para exemplificar a lot).*

Sf2: *the Niagara waterway.*

Sf3: *Foz de Iguaçu waterway.*

Sf1: *O.k (movimento de cabeça para confirmar que tudo está certo).*

Sf2: *And fur?.*

L: *Don't you remember?.*

The hunters used furs to cover their skins. The early hunters.....(procura a unidade 1 do material didático).

Sf3 *They felt cold. (apoio ao líder).*

P: **The Mississippi River** was an important river (o professor entra no grupo, mas só por um momento, con a tentativa de dar apoio aos alunos).

Sf4: *Yes, it is here on the map on page 15 (o aluno localizou o rio Mississipi no mapa fornecido pelo material didático).*

Sf5: *It is a **big** river! (fica visualizando o mapa e tenta seguir a rota do rio).*

L: *What happened in 1534?(o líder apóia-se na data para continuar explorando informação).*

Sf5: **Jaques Cartier** came to America.

L: *he was looking for what? Look at the time line on page 16 (pede ao resto do grupo que se apoiem na linha do tempo fornecida pelo material didático).*

Sf6: **Gold, silver, really ways of making money** (faz referência a conhecimentos adquiridos no curso).

Sf2: *He planted the French flat in Canada.*

L: *Then, in 1534 J. Cartier came to America (o termo **then** marca a cronologia).*

Sf5: *Look at the **Mississippi River** on the map (O aluno mostra o rio ao resto do grupo de trabalho).*

L: *what happened in 1608? (apoia-se na data).*

Sf2: **Samuel de Champlain** came to America.

L: *what else did he do? (o termo **else** apóia a cronologia).*

Sf6: *He built a fort and planted crops (gesticula com as mãos para explicar o termo **planted**). He planted corn.*

L: *How did they build a fort? (explora conhecimento prévio tentando imitar o roteiro do professor).*

Sf5: *With **wood and stones** (referência à casa dos Vikings, exercício 8).*

L : *This trip was a **business**. This **business** brought a lot of people (o termo **business** é muito usado atualmente. (O problema social aparece).*

*Sf5 May be he needed **money** to finish his trip. (o aluno utiliza o termo **money**, tentando fazer referência a sua realidade, meio social).*

Activities on page 17

L: We have to choose one of these explorers (fica olhando a página 17 do material didático).

*Sf1: I like **Erickson**. He was very handsome and brave too.(referência a conhecimentos adquiridos anteriormente, exercício.8).*

L: And you?.

*Sf4: I prefer **Cartier**. He was looking for money, and **gold** but he failed and returned to France. He was **brave** too.*

Observamos que os alunos atuam na construção da interpretação do texto sem ajuda substancial do professor. Eles tentam explorar os elementos do texto que ajudarão a resolver o problema apresentado (datas, nomes) e, portanto que, contribuem para a consecução da tarefa, conforme projetado anteriormente pelo professor. Os mapas e esquemas ajudam a seguir as rotas. Termos como / *brave, ways of making money*/, são utilizados pelos alunos, tentando aplicar os conhecimentos adquiridos. As posições do poder mudam na sala de aula (aparece o líder na cena). O professor tem sua agenda pedagógica e, para cumpri-la, é necessário que os alunos se alinhem à interação com a finalidade de contribuírem para a realização da tarefa. As análises dos alunos tentam seguir a proposta problematizadora do professor para a realização das ações mentais tais como busca de pressupostos, argumentação, e traçada de rotas. Continua a tentativa por parte dos próprios alunos agora de construir uma base de conhecimento comum, mediado por um MD.

Estipulando-se atividades onde cada aluno é responsável por uma parte do conteúdo, consegue-se ao mesmo tempo em que os alunos se mantenham motivados e atentos porque o colega traz informação nova e eles precisam compreender esse insumo para que todas as peças se juntem e façam sentido. Ao falar, o aprendiz assume o posto de “professor”; é ele quem vai trazer novos conhecimentos e problematizar questões para o resto do grupo. Quando nos referimos a problematizar pensamos em uma nova significação que privilegia o sentido, a troca

de informações, a construção de conhecimentos num processo de pensar de verdade com os parceiros. Isso faz com que tanto o professor quanto os aprendizes tenham de intensificar suas capacidades de risco, tentando se fazer compreender, mesmo que tenham de ir fazendo ajustes na maneira de se expressar. Isto é produtivo porque exige esforço no sentido de ir construindo uma competência estratégica, fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa como um todo.

Cena 5. Cont. unidade 2

Quatro alunos viriam a representar suas turmas, entre eles o representante do grupo que discutiu a colonização francesa analisada acima. A seguir apresentaremos um excerto da apresentação referente ao grupo que trabalhou o tema da colonização inglesa.

Exemplo 18

P: I need 4 persons here to represent each group

The English Group

R: We have a map here on page 18. John Cabot was an Italian person, but he was in England at that time, trying to find China. He found New Foundland and he claimed this land for England. In his second voyage, he came with many English people. (o aluno se apóia no mapa para apresentar a informação).

P: (Aproveita o momento para retificar a pronúncia de Cabot).

P: Everybody wanted to go to China at that time. The porcelain was discovered in China to drink tea.

P: Were the English successful in that early trip?

Chorus: No, They were not.

A análise das duas últimas cenas evidencia que, devido à posição de poder que os alunos passam a ocupar, o papel do professor desloca-se para outro plano na sala de aula. Na cena 5 desta página aparece o representante, que foi selecionado pelo grupo sem intervenção do professor. Nesta cena cada representante defendeu o trabalho de seu grupo.

O professor interagiu com os representantes e o resto da turma seguiu apoiando a atividade. O representante dos espanhóis foi apoiado com nomes como Hernán Cortés. O aluno representante diz */Cortés was the most successful explorer at that time because he found gold and silver in Mexico/*. Foram mencionados nomes como **Cabeza de Vaca** que foi outro explorador contemporâneo. É possível verificar a possibilidade de que o material oferece aos aprendizes a oportunidade de construir juntos com os colegas e o professor, significados e interpretações dos acontecimentos históricos, ao mesmo tempo em que se expressam e constroem a língua-alvo no contexto discursivo.

O grupo encarregado da colonização francesa inicia sua apresentação:

R: We have 3 important dates: 1534, 1608 and 1666 (observamos que a aluna começa seu relato com a ajuda de uma linha de tempo (página 17 do material didático) que foi trabalhada pelo grupo.

Continua a tentativa de construir uma base comum de conhecimentos entre professor e alunos. O papel do professor foi compartilhado pelo líder, aluno encarregado pelo professor regente de coordenar o trabalho do grupo e o representante do grupo, escolhido entre os próprios pares. Ambos cumprem a função de apoio à atividade proposta. No caso do representante do grupo é relevante notar que o mesmo foi selecionado pela própria turma sem a intervenção do professor. A tarefa permitiu a aplicação dos conhecimentos anteriores a uma situação nova; neste caso os conteúdos fornecidos pelo material didático. Os alunos não só resolveram o problema apresentado, mas também trabalharam semi-independentemente e contribuíram com alguns termos como os de figuras históricas tais como **Cabeza de Vaca**.

Observou-se que cada representante conseguiu apresentar suas conclusões utilizando uma versão própria dos resultados levantados pelo coletivo. A atividade possibilitou o confronto

e o contraste cultural, ao mesmo tempo em que os aprendizes, ouvindo os relatos dos colegas e perguntando a respeito dos fatos, ampliaram seus conhecimentos sobre outras culturas.

4.1.6 Problematizando na sala de aula. Cena 6 (quarta feira, 12/7/2000)

Unidade 3

O cenário da sala de aula é constituído a partir de um semicírculo formado pelos alunos dentro do qual o professor circula. A sala de aula continua ambientada com pôsteres especialmente preparados para o curso. O professor faz uma ligação com a aula anterior.

Vejamos:

P: The day before, we talked about people who came from Europe (o professor faz uma ligação com o dia anterior numa tentativa de ativar conhecimentos previamente adquiridos).

S1: Yes, The English, and The French... (tentativa de confirmar conhecimentos adquiridos).

P: We also talked about the Native Americans (explorando conhecimentos prévios).

O professor vai escrevendo na lousa os termos: *Mohicans, Iroquois, Apache*. Um dos alunos trouxe o livro “*The Last of The Mohicans*” (vide exemplo 13) que foi mencionado pelo professor na aula anterior. Fala-se do autor do livro e faz-se referência ao filme. Outro aluno traz um material que mostra as regiões dos Estados Unidos onde essas nações indígenas habitavam. O professor aproveita para falar do termo *tribes*; ensinando que */people used to call them tribes/* que agora são denominadas nações ou etnias. Todos ficamos olhando e compartilhando os materiais. A partir dessa pequena introdução começa-se a procurar uma relação/ um contraste entre os termos: *discoverers*, e *settlers*.

4.1.7 Problematizando, aprofundando e compartilhando conhecimentos. Cena 6 (quarta feira, 12/7/2000)

Antes de apresentar a tarefa que teve como característica ser construída a partir de um diálogo entre professor e alunos, esclareço que optei por nomear a mesma como **aprofundando** já que juntos professor e aprendizes conseguem chegar as suas próprias conclusões aplicando, compartilhando e mergulhando nos conhecimentos a partir do meio social.

A partir deste ponto inicia-se um debate entre professor e alunos. O termo **settlers** é reentrduzido e acrescido de outros termos como: *a new life, religious people, good traders, prosperity, religious freedom*. Professor e alunos concluem que o termo **settlers** é um pouco mais positivo do que o termo **discoverers**. Vejamos a seguir:

Exemplo 19

P: What is the relation between pilgrims and discoverers? (observamos que entrou no diálogo da sala de aula o termo pilgrims e se começa a explorar o conhecimento prévio dos aprendizes).

*X1: Discoverers were people who were looking for money but they didn't want to settle down. (o termo dinheiro volta a aparecer com relação ao problema social da formação histórica de uma nação)*****

O professor tenta fazer os alunos pensar colocando uma relação entre os termos dinheiro e liberdade; problema social atual / Were they looking for freedom too?, .Were they looking for a new life?/.

X: Well,... I am not sure (incerteza por parte do aluno).

X1: Today people like to trade things like in the past. The discoverers were good traders. (o aluno faz uma associação entre presente e passado, utilizando o termo trade, aplicando conhecimento adquirido anteriormente na unidade 2 do material didático).

X: The discoverers were looking for a new route to Asia (referência a conhecimentos previamente adquiridos na unidade 1 do material didático).

O professor coloca uma nova problemática utilizando o termo **new life**, na tentativa de fazer relação com o problema social e ainda atual. Isso poderia conter o significado de procurar

uma vida nova / *It was true for the Spanish, French and Dutch but the pilgrims were looking for a new life. They wanted to settle down!* .

Finalmente um aluno (X2) conclui: / *the pilgrims were looking for religious freedom, and prosperity. They were looking for a place to live but they were looking for money, too!*. Observamos que volta a aparecer o termo **dinheiro** como facilitador de vida nova. Nesta tarefa os alunos foram capazes de aplicar conhecimentos previamente adquiridos não só na sala de aula, mas também anteriormente, desenvolvendo ações mentais tais como: comparar, inferir, opinar /*today people like to trade things like in the past!*. Juntos, professor e alunos, continuam costurando um diálogo com um fio temático comum a partir de fatos históricos. A quantidade de insumo obtido entre professor/alunos foi maior, mas ainda continua uma relação com domínio da produção do professor em relação a dos alunos.

4.1.8 Minha linha do tempo. Cena 6

Antes de começar a descrever como foi desenvolvida a tarefa decidi nomear a mesma como “minha linha do tempo”, já que foi desenvolvida, planejada pela aluna semi-independentemente a partir de conhecimentos adquiridos onde teve que planejar, resumir, comparar, aplicar, explicar e chegar as suas próprias conclusões.

Exemplo 20

Uma aluna (J) apresentou uma linha do tempo que construiu em casa, tentando resumir o material apresentado na aula anterior. A linha do tempo histórica começa para ela com Colombo em 1492, e termina em 1666, período histórico que foi apresentado na aula anterior. Resulta significativo o fato de ela apresentar os símbolos (+) e (-) na frente dos nomes dos conquistadores. No caso de Colombo, a aluna adiciona um (+), explicando que tinha dado esse

símbolo porque entendia que esse personagem tinha sido um conquistador “*successful*”, da mesma forma que Hernán Cortés. No caso dos outros, ela acrescenta um (-), porque entende que na verdade eles haviam fracassado /*they had failed, they were unsuccessful, they didn't get what they wanted, they didn't get established*/. Observamos traços de criatividade na apresentação de (J) já que resumiu e enriqueceu uma informação dada chegando as suas próprias conclusões através da aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente em outras disciplinas do currículo (símbolos matemáticos) e no curso atual. A utilização dos símbolos matemáticos (+) e (-) foi vista como um recurso a mais para mostrar suas conclusões.

A cena foi visualizada da seguinte maneira:

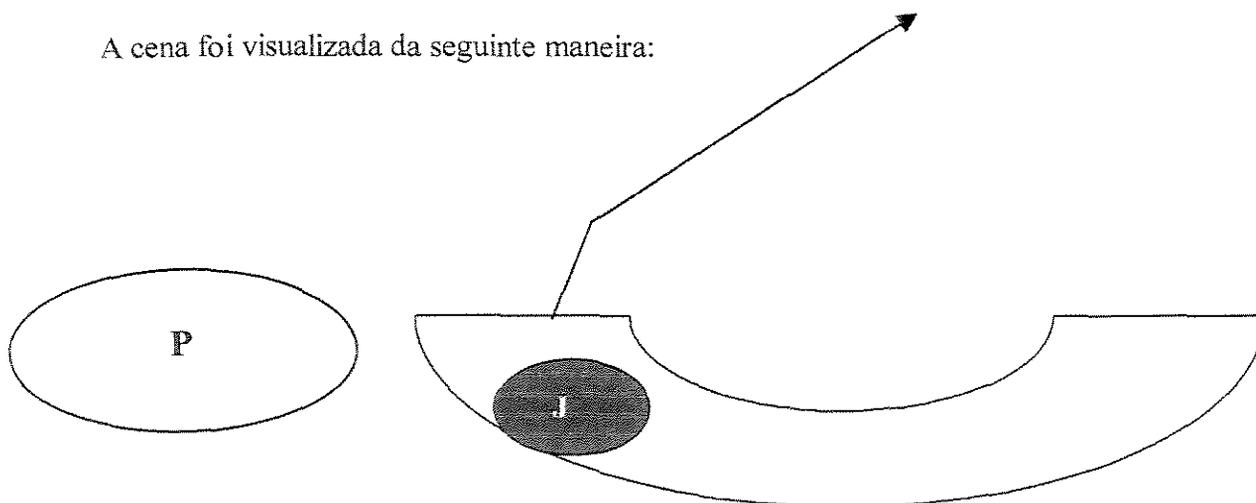


Fig.8 Cena 6 – Minha linha do tempo

No esquema podemos observar como a posição do professor/aluno mudou. O cenário da sala de aula é distribuído a partir de um semicírculo formado pelos alunos, e o professor ao redor do qual a aluna apresentadora da tarefa “minha linha do tempo” circula.

O professor aproveita o momento para falar /*this is a chronology*/. A partir do termo *Mississippi River* o professor volta a dialogar com os alunos e explorar conhecimentos anteriores

a partir da reflexão e do pensar: / *Why was the Mississippi River important?* / O professor pergunta o porquê na tentativa de explorar e confirmar conhecimentos.

Os alunos confirmam a informação através dos termos: *economy, trade e explorers*.

Vejamos:

Exemplo 21

S9: It was important for the economy.

S10: It was important for trade (relação entre os termos economia e comércio. Problema atual e polêmico).

S8: It attracted explorers.

Observou-se que o professor usa o termo *national unity* fazendo uma alusão ao que pode representar o rio *Mississippi* para a formação dos Estados Unidos como nação / *It is also a river for national unity. It is a route* /. Os alunos foram capazes de dar respostas aplicando conhecimentos adquiridos anteriormente não só na sala de aula, mas também na sua vida através de jornais, revistas, troca de informações com amigos, colegas etc. O uso do termo *explorers* foi visto como uma tentativa de fazer relação com o termo *discoverers* (exemplo 19). Continua a tentativa de costurar um diálogo comum a partir de fatos históricos.

4.1.9 O visitante. Cena 7 (Quarta feira, 12/7/2000)

Entra em cena na sala de aula Mark Horton, convidado falante nativo do inglês, estadunidense para a participar do curso. Mark mora no Brasil há quase 11 anos, mas completou toda a sua vida estudantil no país de origem. Ele começa a sua apresentação fazendo afirmações e perguntas que pudessem ter como respostas informações sobre a história dos Estados Unidos.

Vejamos a seguir:

Exemplo 22

M: My name is Mark Horton. It is an easy name. My ancestors came from England. They were pilgrims. They wanted freedom to practice their religious ideas. I am married to a Brazilian woman but I have my other family in the States. I have just arrived from there. What is your name? I am going to read to you The Declaration of Independence.

Observou-se que na sua apresentação o professor visitante usou termos que aparecem no material didático */pilgrims, freedom/* mas incorpora os mesmos a sua vida como ser social ao usar o termo */ancestors/*. A partir deste momento se faz uma relação entre aos termos */life, liberty, government, church, law, and rights/* que aparecem na Declaração de Independência dos Estados Unidos. O professor regente fica sentado com os alunos e o professor visitante começa a costurar um diálogo a partir de */ all men are created equal*. Aparece um problema social e atual. Uma aluna fica interessada nesta parte do texto */ Is it true? What about discrimination in the United States? Black people/*. O professor visitante tenta explorar o conhecimento prévio da aluna */ Martin Luther King was a black man who fought for avoiding discrimination. Have you ever heard about him? /*. A aluna confirma balançando a cabeça e procura uma confirmação *!/ Yes... but he died many years ago/*. A aluna tenta-se colocar. A tentativa pode ser vista como um esforço com a finalidade de tomar uma posição mais ativa e crítica, já que até o momento não tinha participado verbalmente.

Continua a tentativa de costurar um diálogo comum a partir de um fio temático histórico, mas neste caso o papel do professor regente do curso mudou para um segundo plano e entra no plano de ação o professor visitante que deu aos alunos a possibilidade de interagir com um falante nativo.

Exemplo 23

O professor visitante faz referência aos pôsteres e ao material didático / *George Washington was the first president of the United States. Look at your book on page 32. This is a photo of Benjamin Franklin*/ (o visitante se refere às gravuras do material didático como apoio a sua fala). A partir deste nome uma aluna lembrou um provérbio rimado atribuído a Benjamin Franklin:

*Sx: Early to bed.
Early to rise.
Makes a man healthy, wealthy and wise.*

Todos declamam. Retrata-se um momento que se distingue por apresentar os interactantes em uma troca natural e informal. Observa-se um clima de confiança que faz com que os demais queiram também se manifestar, ainda que por meio da estrofe ritmada.

A atividade foi fechada com os nomes de **Abraham Lincoln e Benjamin Franklin** /*Lincoln wanted to join the North and South*/ (referência ao problema da união nacional anteriormente abordado pelo professor regente a partir do rio *Mississippi* no exemplo: 21)

Continua a tentativa de construir juntos uma base comum de conhecimentos, utilizando procedimentos diversos e ativando conhecimentos, desenvolvendo ações mentais diversas. O fato de ter um visitante de nacionalidade estadunidense no cenário constituiu-se em um desafio a ser enfrentado pelos alunos, já que era uma pessoa até então desconhecida, alheia ao curso, e falante nativo da língua-alvo, entrando na sala de aula.

Acredito que refletindo sobre a cultura da língua-alvo, podendo entender as diferenças existentes entre ela e a própria cultura, e as razões pelas quais sobrevieram essas diferenças, o aprendiz poderá assumir uma postura mais madura e conscientemente crítica.

O cenário da sala de aula foi visualizado da seguinte maneira:

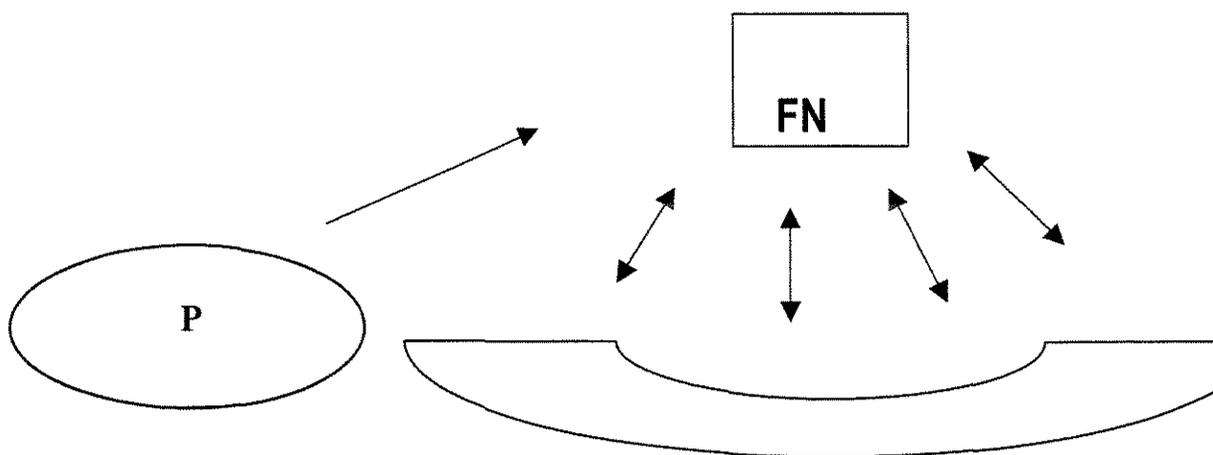


Fig.9 Cena7 O visitante

4.1.10 Uma tentativa de integração de conhecimentos: *From the Mayflower to the Apollo Spaceship*. Cena 8 (Quinta Feira, 13/7/2000)

Unidade 4

O cenário da sala de aula coincide com o da aula do dia anterior. Os alunos ficam em círculo e o professor se projeta neste espaço. O professor introduz o diálogo a partir do termo */expansion/* a partir da capa do material didático / *On page 11, you have a photo of the man landing on the moon. We are talking about expansion/*. Vejamos a seguir:

Exemplo 24

Sx: Man was looking for another frontier (O aluno tenta apoiar o professor e se remete à capa do material didático).

Nesse momento o professor faz uma relação histórica social e ainda atual / *Yes, the spirit of expansion! This course moves from the Mayflower, in Virginia to the Moon /*.

Sxx.: *U.S was looking for more **power and prestige** (o termo **prestigio** apoiou o termo **poder**, polêmica social muito atual).*

Sx: *Or maybe they were looking for another place **to settle down**. (observamos o uso do termo **settle down** , trabalhado no exemplo19).*

Sxxx: *I think they were looking for **natural resources and scientific development**. (observamos uma relação interessante entre os termos recursos naturais e desenvolvimento científico: problema atual e polêmico).*

O professor continua explorando conhecimentos anteriores e tentando fazer pensar / **Gagarin was a Russian astronaut. He said that the **Earth** was **blue**. He looked at the Earth from the space. For this reason the cover of this book is blue too**/. Neste momento o material didático serve como fonte de referência. Um aluno (X) faz uma relação interessante entre a cor azul e o desenvolvimento futuro do mundo mediado pelo homem como ser social, usando o termo **hope** /*maybe this color means **hope***/. O professor continua na tentativa de aprofundar e dilatar o diálogo/ *Or maybe **expansion** /*. Um aluno (X) conclui aplicando conhecimentos adquiridos anteriormente do material didático, fazendo uma associação entre o termo **expansion** e fatos históricos: / ***The arrival of man to the Moon and the arrival of the Pilgrims to America: From the Mayflower to the Moon. Really man has always looking for another frontier***/.

Observou-se que os alunos foram capazes de chegar a conclusões através da reflexão e associação de fatos históricos que aconteceram em momentos diferentes. O professor escreve na lousa todos os termos / **blue, hope, expansion** /, onde ficam como apoio para a atividade da sala de aula. Tanto o professor como os alunos continuam costurando um diálogo comum no qual cada dia os alunos vão se colocando com maior intensidade. O professor faz com que os alunos voltem ao problema apresentado anteriormente, a saber, **descobrimento, expansão, conquista**, e integrem conhecimentos adquiridos na sala de aula com aqueles da sua experiência de vida.

4.1.11. Do debate à avaliação. Cena 9 (Sexta feira, 14/7/2000)

O cenário da sala de aula muda. Os alunos ficam sentados em grupos (4 grupos). Cada grupo trabalho com um líder que já tinha sido selecionado anteriormente. O professor escreve na lousa as seguintes perguntas para serem debatidas: / 1) *Look through the units and consider the value, interest, and influence of the activities proposed in the textbook* 2) *Which would you like to do in class?/.*

A partir dos postulados anteriores os alunos começaram a trocar idéias. O papel do professor foi o de apoiar a atividade. Na realidade a atividade foi conduzida pelos alunos, na língua-alvo com a participação do líder. Os alunos foram capazes de explicar os porquês de suas respostas na língua-alvo. O trabalho em grupo quebrou a rotina e escapou das margens do próprio grupo. Os alunos construíram o seu próprio diálogo. O termo *feeling* teve uma significação que foi associada a um conteúdo adquirido. Os alunos fundamentam sua aprendizagem com suas respostas. Outro termo valorizado foi *suffer*, já que se fez uma relação aos sentimentos dos aprendizes em um curso de línguas estrangeiras. Realmente os alunos tentaram se colocar utilizando a sua imaginação, reflexão e sentimentos.

O cenário de sala de aula foi visualizado da seguinte maneira:

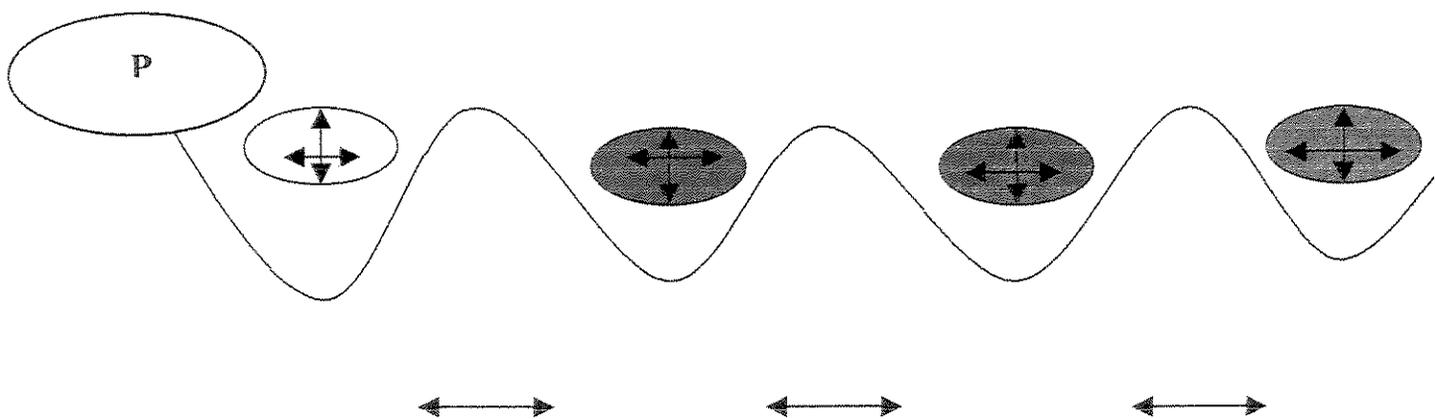


Fig.10 Cena 9

Exemplo 25

Grupo1

Sx1-We didn't suffer in this course

-I am learning English and history

Sx2-Time lines are very important. They helped us to understand the material.

Sx3-My partner wants to speak!!!....(

Sx4...Drawing a chronological line is

Important not as a line...but it helps us to find information, to read again

Sx5 and to remember!

We learned not only words but also beautiful feelings as well.

The feeling of independence. Mark talked about The Declaration of Independence.

Grupo2

Sg2 why did you say so?

Sg2 But time lines are good for history courses and not for English courses

Sg3 Feelings?

Sg4 Really, we felt involved with the tasks

Sintetizando, a partir da primeira cena de aula observamos como o professor com a sua abordagem atuando como força que orienta, e, portanto, caracteriza em essência (Almeida Filho, 1997), explora o conhecimento prévio dos aprendizes sobre o assunto em questão (história dos Estados Unidos), utilizando técnicas diversas e apoiando-se no material didático como fonte de referências. A história foi se construindo a partir de um trabalho dialógico efetivado pelos aprendizes entre si, com o professor regente e, esporadicamente com visitantes.

Observou-se que os alunos foram capazes de realizar operações mentais simples como descrever, localizar rotas no mapa (exs.3-4) na língua - alvo, ao final da primeira cena de aula.

Os alunos foram fixando, compartilhando, amadurecendo conhecimentos para aplicar em situações diversas, algumas delas propiciadas pelo material didático e outras criadas pelo professor.

Ao final da cena 2 houve uma tentativa do professor de problematizar colocando a questão do papel da mulher na sociedade da época, a fim de fazer os alunos com que pensassem

a partir de um problema social e ainda muito atual e polêmico, concretizando-se também a possibilidade de falar sobre um problema real logo no começo do processo de ensino/aprendizagem.

A partir da cena 3 (unidade 2) inicia-se o trabalho em grupos, distribuindo-se pequenas tarefas (ex.12), e tentando explorar o conhecimento prévio dos alunos. Já na cena 4, observamos que os alunos atuaram na construção da interpretação do texto de maneira semi-independente, sem ajuda substancial do professor.

Nas cenas 4 e 5, o papel do professor deslocou-se para outro plano na sala de aula, passando a atuar como apoio, dando pistas e interagindo quando solicitado pelos alunos. A seguir, na cena 6 com a tarefa que nomeamos *Minha Linha do Tempo*, observamos como (J) foi não só capaz de desenvolver uma tarefa semi-independentemente mas de chegar a suas próprias conclusões, aplicando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas do currículo e apoiando-se nos conhecimentos compartilhados e discutidos na aula anterior na língua- alvo. As cenas 7 e 8 mostraram como os alunos foram integrando e fixando conhecimentos através de um processo de ensino tecido e costurado em um ambiente de aprendizagem questionadora. A última cena (9) mostrou como os alunos foram capazes de se colocar utilizando a sua imaginação, reflexão e sentimentos através de um debate questionador, onde o termo **feeling** teve uma significação em relação ao que aconteceu na sala de aula de línguas estrangeiras.

Os dados obtidos nas aulas pesquisadas indicam que não só o professor interage com os alunos para facilitar a interação com o texto, como também os alunos podem colaborar mutuamente e expressar-se livremente durante a execução das tarefas. Os alunos tiveram a oportunidade de avaliar o curso através do debate (exemplo 25).

Em dados obtidos através do questionário 2 (vide anexo 2), preenchido pelos alunos no último dia de aula, constatamos explicitações tais como : *ampliamos nossos conhecimentos gerais, aprendemos sobre história dos Estados Unidos e também conhecemos uma realidade diferente da nossa , agora pensamos e analisamos além de melhorar a compreensão na língua inglesa, aprendemos quem é quem e me fez pensar, o curso me mobilizou para empenhar-me no aprendizado, aprendemos fatos históricos vivenciados no passado e a importância desses fatos no presente (vide anexo 2 tabela 5).*

Analisando os dados anteriores e estas respostas finais oferecidas pelos alunos chegamos à conclusão de que aprender sobre a história dos Estados Unidos foi realmente um problema que eles tiveram que resolver durante o curso, já que a maioria explicitou no questionário 1 (vide anexo1) não ter conhecimento da mesma.

A quantidade de insumo produzido pelos alunos ao final do curso foi crescendo à medida em que os alunos adquiriam linguagem para expressar seu pensar. Na fala deles constatamos explicitações tais como: *para melhorar a fluência foi necessário esse ambiente de imersão na língua-alvo do curso, porque aumentou nosso conhecimento (vide anexo2 tabela 2).* O processo garantiu quantidades de insumo compreensível, mas a qualidade da linguagem nos ambientes gerados pelas tarefas não foi sempre satisfatória. Isso foi compensado nos dados pela produção auto-iniciada que engendrou sinais de maior autonomia discursiva nos alunos (vide exemplos 16,17,18,20, 25 entre outros). O fio temático propiciou e sustentou ambientes de trabalho para a problematização que desembocaram numa exposição e debate em plenárias dos grupos onde o termo **sentimento** teve uma significação lingüística comunicativa de uma alta significação pessoal a partir de associações a experiências anteriores no estudo da língua inglesa e outros cursos de seus currículos de estudo , onde afirmaram ter sentido envolvidos nos

ambientes de estudos propiciados pelas tarefas desenvolvidas na sala de aula. (vide exemplo 25).

4.2 Entrevista com o professor regente

Com o objetivo de coletar registros adicionais para esta dissertação de mestrado, uma entrevista foi realizada com o professor regente do curso sob análise em outubro do 2000, foi utilizada uma sala de professores da Universidade depois de terminado o curso objeto da pesquisa.

A conversa entre entrevistador/ pesquisador (E) e o professor regente (P) teve como objetivo básico aprofundar as crenças e a concepção de língua, língua estrangeira do professor e implicações recentes para a sua prática como professor de língua estrangeira. Entendemos que esta conversa esclarecedora, útil e iluminadora precisa acompanhar as nossas considerações finais por serem conscientes, claramente articuladas no plano do dizer e diretamente relevantes para a análise que quisemos iniciar neste trabalho sobre prática comunicacional para ensinar uma nova língua.

A entrevista em questão possibilitou a aproximação entre o professor regente e a pesquisadora e abriu caminhos para que ele refletisse sobre sua teoria e sua prática. A colaboração entre professores e pesquisadores deve fazer parte da agenda daqueles que pretendem ensinar e pesquisar. O diálogo entre eles deve ocupar um lugar bastante decisivo na LA.

A seguir transcrevemos o diálogo:

E: *Qual é sua concepção de língua e cultura? Existe uma inter-relação entre elas? Quando você decidiu dar o curso em questão, essa concepção interferiu na sua prática?*

P: Para mim a língua é o sistema abstrato de regras que compõem uma língua. Sistema abstraído do uso daquela língua e de seus falantes socialmente. Linguagem é o uso da língua socialmente construído. Uso verdadeiro da língua. Linguagem é língua em uso. Toda língua está construída dentro de um sistema cultural. Ela produz

cultura e mantém esse acervo cultural como produto dentro dela. Uma língua gera um produto cultural que ela mantém dentro dela mesma.

Língua e cultura são coisas inalienáveis. Cultura é o termo mais amplo. Dentro da cultura é que existe a língua. A língua é uma manifestação da cultura. A linguagem é a língua tornada concreta, o verdadeiro uso social.

E: Você acha que deu um curso de História dos Estados Unidos ou um curso de Língua estrangeira?

P: Eu considero que eu dei as duas coisas. Eu pus essa pergunta para eles. Realmente é uma pergunta muito difícil. Pode ser que eu tenha trabalhado mais o conceito de História dos Estados Unidos do que o do ensino de inglês. Eu queria que fosse um curso equilibrado, que enganasse um pouco os alunos, da mesma maneira que isso me engana prazerosamente. Tem hora que eu penso que é um curso de História dos Estados Unidos, tem horas que eu penso que é um curso de inglês e que a história fica no segundo lugar. Na verdade é uma alternância, eu acho. Tem hora que uma domina, tem hora que a outra domina. Então você nunca sabe o certo, uma coisa ou outra, mas está muito clara para mim que não é só inglês ou História dos Estados Unidos. Eu espero que isso não tenha aparecido porque se isso aparecer, que foi apenas um pretexto, isso destrói um pouco e fala contra a minha percepção do que essa experiência é.

Ela é uma experiência cultural, uma experiência de aprendizagem, de educação, de aprender sobre um assunto, de construir um conhecimento sobre um assunto, sobre uma disciplina; neste caso é História dos Estados Unidos e ao mesmo tempo uma experiência de aprender uma língua. Essas coisas estão muito unidas, eu espero que em meu curso tenha transparecido essas grandes preocupações. Em alguns momentos, muitos esforços eu acho que fiz alusão ao sistema da língua. Todo o tempo eu usei a língua-alvo e quando eu usei a língua, eu falava de cultura ou eu deixava transparecer a cultura nas explicações, na produção, na construção da sociedade norte-americana, porque os Estados Unidos deram no que deram, como foi a sua construção. Parte dessa história está na língua inglesa; como ela é falada hoje; essa parte da construção social dos Estados Unidos que hoje a gente precisa recuperar para poder entender porque os Estados Unidos deram no que deram, até para podermos ser críticos, nós precisamos conhecer a construção desse país. A gente precisa conhecer essa construção histórica que é também cultural. O jeito de viver norte-americano indústria cultural norte-americana, o conceito de liberdade, o conceito de democracia. Tudo isso é uma construção social; às vezes muito idealizada; às vezes fortemente vivida; isso é uma construção que nós precisamos conhecer para entender porque os Estados Unidos deram o que deram e no que darão. A gente aprende inglês porque todo o curso tem um ambiente de inglesidade que é construído o tempo todo.

E: Existe alguma relação entre sua concepção de língua e seu modo de ensinar?

P: Claro, se a gente imagina que a língua é uma construção de um conhecimento e engloba o entendimento do que é língua e cultura, a gente produz e tem que refletir sobre isso. Esse curso do jeito que foi montado dentro da disciplina história, eu acho que ele fortemente tenta incorporar isso.

E: *Como você sentiu seu envolvimento com os alunos durante o curso?*

P: Muito bom, eu acho, que me alegrou muito o fato de ver que os alunos não ficaram neutros, não ficaram apagados, não ficaram indiferentes. Eles tiveram um envolvimento crescente, duradouro. Eu acho que o curso se manteve com pequenas oscilações de umas atividades para outras, às vezes algumas atividades mais fortes para os alunos, as mais fracas não atingem, o envolvimento, o aluno nas suas concepções, na sua motivação, em algumas das suas motivações mais internas, mas durante todo o curso percebi que os alunos mantiveram uma alegria, uma motivação por estar aí. A interação se manteve forte.

E: *Como você se sentiu sendo observado e talvez até questionado o tempo todo?*

P: Bem, eu intelectualmente entendo isso muito bem e muito dentro de mim, não me incomoda. Talvez não me incomode porque as pessoas que estão comigo também estão interessadas na mesma coisa que eu; entender como o processo de ensinar e aprender como uma língua se constrói. Eu não sinto que estou em competição; que algum outro me está examinando para me destruir a idéia que nós estamos querendo implementar. Eu me sinto muito bem, porque me sinto dentro de um grupo que está interessado nas mesmas coisas.

E: *O que você entende por problematizar depois de terminado o curso? Você tem que mudar sua abordagem de ensino para realmente poder problematizar?*

P: Problematizar implica uma abordagem que seja ampla, fortemente comprometida com o sentido, e muito pouco relacionada com o ensino da forma. Porque problematizar é geralmente problematização de idéias, sentidos, significados; então para implementar a problematização ou mesmo que ela seja esporádica na sala de aula, temos que estar comprometidos com uma abordagem que enfatiza ao sentido, a construção de sentidos entre pessoas porque é difícil problematizar sozinho; é difícil problematizar quando nos temos um filtro muito forte de aspectos gramaticais; de aspectos formais da língua; porque a problematização implica estar solto para pensar o mais livremente possível, para isso um filtro da forma seria antiprodutivo; contraproducente.

E: *Você tem que mudar a sua abordagem de ensino para realmente poder problematizar?*

P: Não é que tem que mudar, você tem que estar aliado a uma abordagem que privilegie o sentido, a troca de informações, a construção de conhecimentos, a crítica que o pensamento livre provoca. É muito difícil imaginar que uma pessoa formalista, comprometida com o gramaticalismo, possa adotar a problematização. Eu acho realmente muito difícil.

E: *O que você entende por ensinar uma língua estrangeira?*

P: Eu entendo que uma língua estrangeira é estrangeira somente no início, quando começamos, aí sim ela pode ser estrangeira, estranha, língua de outro, língua de outros povos, língua que é diferente da minha, língua de gente que não é como nós. No começo, ela pode ser assim, estrangeira, mas uma língua estrangeira, tem que começar sua desestrangeirização desde a primeira aula e para isso quando os alunos estão envolvidos, estão interessados na construção de significados que são fortes para eles e para o professor. Quanto mais os alunos se desestrangeirizam, mais a língua vai pertencendo a eles; vai ficando neles; eles vão entrando na nova língua. Essa entrada da língua nos alunos na nova língua é uma forma de desestrangerização, é uma forma de vocês fazer avançar a construção de uma competência lingüístico-comunicativa que traz embutida uma dimensão cultural. Voltamos ao começo, se vê todo um círculo. Nós podemos voltar a falar de novo. O círculo começa do novo. Nós não saímos do tema; língua, linguagem e todos os ingredientes de linguagem; que inclui não só elementos lingüísticos aliás é essa concepção que nos construímos este curso experimental, era não predominante o que mais importa aqui é uma concepção cultural; uma concepção criativa de construção de conhecimentos uma concepção interativa da linguagem, de pessoas que estão socialmente situadas. Essas pessoas constroem seus conhecimentos enquanto estão em interação numa nova língua. A cultura é como se fosse uma ambiente da linguagem. A linguagem sempre está perto dentro dessa moldura cultural. Nós somos primeiro seres culturais e depois somos lingüísticos.

E: *Então somos seres sociais?*

P: Como seres sociais a gente tem que estabelecer relações de cultura, o que conta como válido, apropriado, o que se deve dizer para quem, onde. Essa é talvez a condição de chegada em uma nova língua; agora as abordagens de ensino tradicionais, eles falavam “a gente vai chegar a isso um dia”, no começo a gente pode deixar tudo isso para lá, a gente vai à verdade fortalecer o sistema da língua; o sistema lingüístico da língua. O que nós estamos dizendo é que talvez a gente não possa abandonar no mesmo começo pessoas que estão iniciando, não podemos perder de vista que a língua tem tudo. Essa armação complexa ela precisa estar representada já no começo da experiência da língua e não só muito depois, se algum dia se der. As abordagens mais convencionais faziam muito

esse jogo, “algum dia vai aparecer”.O que nos estamos tentando fazer é trazer para mais cedo a experiência cultural, quando uma língua chega, ela já chega culturalmente marcada, culturalmente dirigida, então o aluno não percebe a língua divorciada da sua matriz cultural.

Um curso de história como o que nós demos, ele obriga a fazer isso muito fortemente, porque a gente tem que estar pensando o tempo todo como aquele país construiu, a maneira que o país se constrói e um pouco a maneira como a sua língua acaba sendo aquela. A língua também é um resultado da experiência da evolução de uma nação. O jeito de como as pessoas falam, pronunciam, como se envolvem, como mexem com o ritmo da língua, tudo isso tem a ver com sua própria evolução. Se a gente está em um curso de história, a evolução “a evolução histórica, a evolução histórica, a construção histórica, a gente está tentando mostrar, enquanto está ensinando a língua, está tentando mostrar como a língua” por isso quando a gente introduz a comunicação na base, a gente se força a entrar para a cultura já na base e, portanto, a experiência que a gente vai ter é uma experiência mais fortemente cultural, uma experiência educacional, política, psicológica, e uma experiência prática, porque as pessoas querem a língua para falar, para se desempenhar

4.2.1 Refletindo

Alinhados aos postulados do professor regente enquanto a língua, cultura, linguagem e o conceito de língua estrangeira, terminada a entrevista senti que o termo “**social**” ocupou uma categoria diferente tanto para o professor regente como para mim, como pesquisadora. Realmente somos seres sociais e como tal temos que atuar e questionar. É aqui onde a escola ou universidade pode se colocar como formadora das futuras gerações. O termo problematizar começou a ser colocado dentro do espiral que movimenta a ação-pensar dentro e fora da sala de aula.

Pela visão teórica assumida pelo professor regente, língua e cultura são inalienáveis, sendo o termo cultura mais amplo e onde a língua existe e seus falantes seres sociais interagem entre eles. No curso objeto desta pesquisa sobre a história dos Estados Unidos, a cultura apareceu imersa dentro desse ambiente de inglesidade que foi construído o tempo todo dentro da sala de aula.

Consideramos que o curso foi uma experiência não só de aprendizagem, mas também uma experiência cultural dentro da qual tanto o professor regente e o visitante como os alunos construíram conhecimentos a partir de uma concepção interativa da linguagem. A entrevista foi necessária para analisar a perspectiva socio-histórica, enunciativa e interacionista da linguagem

do professor regente e por isso tomei a liberdade de colocar a mesma como uma ponte entre a análise dos dados e as considerações finais.

4.3 Síntese dos resultados e considerações finais

A seguir pretendo discutir os resultados obtidos no curso piloto a partir dos dados previamente analisados. Partimos da perspectiva que estamos trabalhando com o ensino de línguas e estamos querendo formar um homem, uma pessoa, um cidadão. Nosso conceito de sala de aula universitária é o de um lugar de enfrentar problemas, de pensar e de fazer pensar, um lugar de aprender e de estudar. Os conceitos de papéis de aluno e professor são olhados de uma perspectiva diferente, que está relacionada a um conceito de interação que implica envolvimento, engajamento, o viver fortemente as experiências empreendidas em sala de aula. Hipotetizamos que tarefas problematizadoras seriam particularmente qualificadas para permitir o desenvolvimento dessas características de ambientes de aprendizagem bem sucedidos.

A problematização não é um fenômeno isolado. O que analisamos nesta pesquisa de sala de aula é precisamente quais dessas interações produziram resultados ao instituir atividades que problematizam, que incentivam a conversação propositada e negociadora no processo de ensino-aprendizagem.

As tarefas problematizadoras são uma manifestação de abordagem e as abordagens do professor e do produtor de materiais é que pode propiciar isso. A implicação é que uma certa maneira de ver o mundo do ensinar e do aprender produz alterações significativas nesse processo. Ela vai produzir um processo com uma certa qualidade, que mexe com o aluno, que toca o aluno e que faz com que ele se envolva com isso. O diálogo que se produziu foi visto como tendo uma qualidade diferente onde professor e alunos costuram um caminho histórico

que começou séculos atrás e veio até hoje *from the Mayflower to the Moon*. Através do seguinte esquema é possível visualizar o que aconteceu na sala de aula:

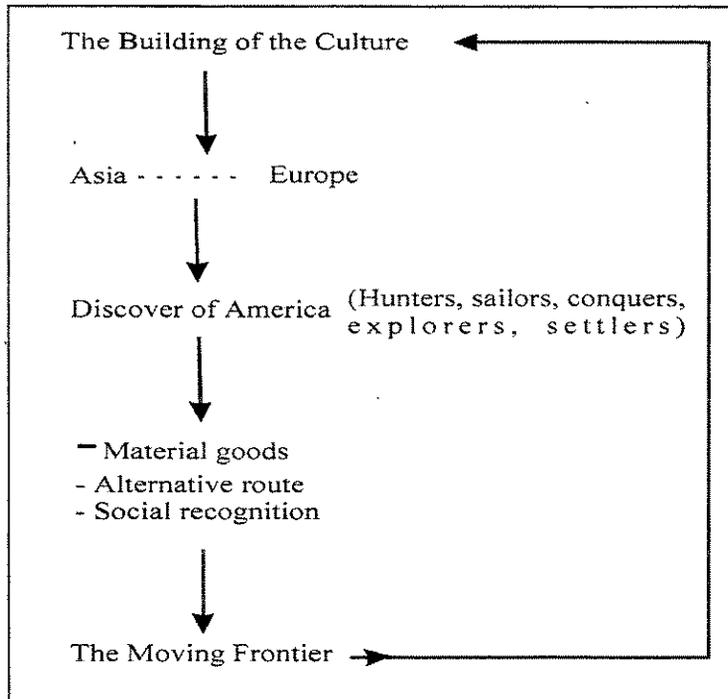


Fig. 11. *From the Mayflower to the Moon*.

O esquema mostra como foi se construindo a competência lingüístico-comunicativa em sala de aula a partir de um fio histórico, que foi o chamado desenvolvimento dos Estados Unidos da América. A partir desse questionamento foi se construindo um forte capítulo da história e cultura estadunidense, onde tanto o professor como os alunos, seres sociais, em constante troca e interação, ajudaram a tecer os caminhos socio-históricos mediados pelo uso da língua-alvo na sala de aula de língua estrangeira. Finalmente, o esquema mostra como a fronteira continua em movimento, embora não só geograficamente, como no caso da expansão espacial. Juntos, professor e alunos foram tecendo um diálogo comum através da interação, mas

uma interação com significação nova em forma de espiral e onde, juntos, professor e alunos, conseguiram negociar, distribuir turnos de fala, introduzir tópicos, contrapor-se e se envolver dentro de um ambiente de sala de aula preocupado primordialmente com uma formação histórico social e humanizadora. O ambiente gerado permitiu aos alunos interagir com um/uma colega ou turma fazendo pensar e desenvolver ações interpretativas. Os conceitos e princípios teóricos que fundamentaram as análises dos dados que foram apresentados originam-se principalmente das formulações de Vygotsky e Freire por um lado e na plataforma comunicacional para o ensino de línguas Prabhu, Nunan nessa ordem.

Pela visão teórica assumida, o processo de (re)produção de conhecimento é concebido e tem lugar a partir da dinâmica interativa. Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação direta sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito-objeto. Isto significa dizer que através de outros o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva incluindo-se a aprendizagem de uma nova língua se funda na relação com o outro. Assim, a constituição do sujeito, com seus conhecimentos e formas de ação, deve ser entendida na relação com outros.

Imerso num contexto histórico-cultural e participando de tarefas que levavam a promover interação, os alunos foram incorporando ativamente conhecimentos e organizando seus processos e ações mentais por meios da palavra e outros recursos semióticos na língua-alvo (inglês).

O desenvolvimento envolveu processos que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e de aquisição da nova língua. Num processo de desenvolvimento que teve caráter mais de revolução do que de evolução, os alunos foram se apropriando da língua estrangeira num

processo natural enquanto aprendiam história, no nosso caso a história dos Estados Unidos da América.

A análise de base etnográfica nos permitiu a exploração de níveis de análise que abrangeram a minúcia e o contexto. Esses recursos metodológicos respondem apenas parcialmente, entretanto, à necessidade de se dar conta do que acontece na sala de aula de línguas estrangeiras, sobretudo quando se considera “a escola” como instituição social, um lugar historicamente legitimado para a transmissão/construção do conhecimento.

A presente pesquisa apresentou uma análise das relações entre professor e alunos mediados por um material didático, que propiciou uma espécie de imersão cultural. Além disso, buscou mostrar o que acontece na sala de aula sempre e quando um professor se propõe a fazer o aluno pensar.

Voltamos às nossas perguntas de pesquisa e reafirmamos que a problematização não é um fenômeno isolado. As tarefas problematizadoras são uma manifestação de abordagem dentro de um quadro de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com um olhar diferente que promove interação, fazendo pensar e abrindo caminhos para a criatividade.

O termo problematizar implica promover ações que façam pensar, aplicar, questionar, interpretar, aprofundar; rompendo com o presente metodológico conservador e permitindo um agir diferente que leve à reflexão. Um ensino de línguas estrangeiras com tais características tem que manter uma relação entre a “ação e o pensar”. Só quando o professor consegue que o aluno mantenha essa relação e aplique seus conhecimentos, não só adquiridos na língua estrangeira, mas também na sua língua materna, ele estará realmente problematizando.

Em resposta condensada, portanto, à primeira pergunta da pesquisa, podemos afirmar que o processo de aprendizagem que observamos foi construído com uma forte presença de um

professor, orientador, criador de conhecimentos e de linguagem (na língua-alvo) que manteve uma motivação viva no andamento das unidades. O processo se intensificou com as oportunidades de resolução de tarefas problematizadoras na língua-alvo que constituíram ambientes intensos de vivências. Essas tarefas propiciariam um pensar e um posicionar-se que dependem de uma produção de linguagem que, qualitativamente, pode não atender nossa mais alta exigência, mas que vem oportunizando autonomia.

Em síntese e já respondida a primeira questão desta pesquisa, podemos descrever como foram implementadas as tarefas objeto de nosso estudo:

- 1 Introduzindo e mantendo um fio temático ou de conteúdo mediante um material didático adequado.
- 2 Propondo tarefas problematizadoras tanto pelo professor (+ freqüentemente) como pelo próprio aluno (-freqüentemente).
 - 2.1. Trabalhando em pequenos grupos, na interação com o professor regente / visitante e às vezes individualmente.
 - 2.1.1. Nomeação de um líder (pelo professor regente) e de um representante relator (pelos alunos)
3. Aplicando, debatendo, expondo e extrapolando conhecimentos e idéias.

Acreditamos que a presente pesquisa permitiu o desenvolvimento de tarefas e, dentre elas, de tarefas problematizadoras que valorizam os efeitos da ação-pensar na ativação de um modo específico do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

SUMMARY

This piece of research focuses on the interaction that is obtained between a teacher and his students when tasks within them, “problematizing tasks” are implemented in foreign language teaching.

The data collected showed how the teacher and students, mediated by a didactic material centered on the history of the United States, built a common dialogue that led to an interactive frame of active thinking in the target language. The “problematizing tasks” were just the result obtained from that environment.

The process produced quantity of comprehensible input but the quality obtained in the environment generated by the tasks were not yet of the expected standard (optimal input). This was compensated by the frequent self-initiated output, which showed signs of a greater discursive autonomy on the students’ side. The typical structure of the problematizing task was seen to depend at first on a motivation generated by the topic and then on plenty of small group work and finally ending on a plenary session presentation.

Key words: problematizing tasks, foreign language teaching.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. (Org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, Pontes: 1997.
- _____ (Org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, Pontes: 1999.
- _____ **Avaliação e Produção de Material Didático para o Ensino de Línguas**. Havana, Cuba, 1999.
- _____ **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C; BARBIRATO, R.C. Ambientes Comunicativos no Ensino de Línguas: In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.34, 2000.
- ALMEIDA FILHO, J.C; LOMBELLO, L.C. **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes Editores: 1992.
- ALLWRIGHT, D. "The Death of the Method" Plenary paper for the SGAB Conference Carlton University Ottawa. May, 1991.
- AUERBACH, E. **From the Community to the Community**. .A guidebook for Participatory Literacy Training. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 1996.
- AUSTIN, J.L. (1962) **How to do Things with Words**. Oxford, Clarendon Press. Edição em Português (Brasil) trad. Danilo M de Souza filho. Quando Dizer é Fazer. Porto Alegre, Martins fontes, 1990.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec,1979.

- BALL, J; JACOBS, M.G. *Activities in ELT Course-books*. **ELJ Journal** v.50 n.2, p.99-107, 1996.
- BARBIRATO, R. C. A Tarefa como Ambiente para Aprender. Campinas: Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem: UNICAMP. 1999.
- BEAMONT, M. *Newspaper, Group Work and the Information Gap*. **English Modern Teacher**. v.13, n.2,1985-1986.
- BIZON, A. C. C. Aprender Conteúdos para Aprender Língua Estrangeiras : Uma Experiência de Ensino Alternativo de PE. In: J. C. P. de Almeida Filho; L.C Lombello. **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes Editores, p.17-38, 1982.
- BOOMFIELD, L. **Language**. New York: Rinchart and Winston, 1961.
- BREEN, M ,CANDLIN, CH; WATERS, A. *A Produção de Materiais Comunicativos: Alguns Princípios Básicos*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada** n.32, p.39-49. Campinas, 1998.
- BROWN, D.H. **Principles of Language Learning**. San Francisco State University, 1993.
- CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and testing*, **Applied Linguistics** v.1, n.1, 1980
- CAVALCANTI, M. C. *Collusion, resistance and reflexivity: an indigeous teacher education course in Brazil*. **Linguistics and Education**, 8/2, 175-188, 1996.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES, L.P. *Implementação da Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira. Trabalhos em Lingüística Aplicada* n. 17, p.133-144, 1991.

_____ Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de L.E. In: Almeida Filho, J.C, p. 179-183, 1999.

CHOMSKY, N. **Language and Problems of Knowledge**. The MIT Press,1988.

_____ Review of Verbal Behavior by Skinner. In: **Language**. v.35, p.62-58,1959.

CONSOLO, D. A. O Livro Didático como Insumo na Aula de Línguas Estrangeiras (Inglês) na Escola Pública. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, 1991.

CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and Selecting E F L Teaching Materials**. Landers, RU: Heinemann Educational Books, 1984.

DILLON J. **Using Discussions in Classroom**. Great Britain: Open University Press, 1994.

ENGELS, F. **El Papel del Trabajo en la Transformación del Mono en Hombre** Editorial Progreso Moscú 1960. Escrito por Engels en 1876.

ERICKSON, F; SHULTZ, J. **The Counselor as Gatekeeper, Social Interactions in Interviews**. London: Academic Press, Inc, 1982.

_____ Qualitative Methods in Research on Teaching. In: M.C. Wittrok (org.) **Handbook of Research in Teaching**. New York: Macmillan, 119-161, 1986

FARIÑAS, G. La selección de las tareas docentes en el proceso de dirección de la enseñanza superior. Cuba: Universidad de la Habana, 1989.

- FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. S.P: Secretaria de Estado da Educação, 1991.
- FRANZONI, P.H. **Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em lingüística aplicada**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não. Cartas a Quem Ousa Ensinar** São Paulo: Loyola, 1998.
- _____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____ **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M; DUQUE-ESTRADA, M. I. **Cientistas do Brasil**. São Paulo: S. B. P. C, 1998.
- GALPERING, Y P. TALYSINA, N. F. **La Formación de Conceptos Elementales y su Dependencia sobre la Participación Dirigida de los Alumnos**. Departamento de Psicología, Universidad de Moscu, 1957.
- GIBBONS, J. *Coping with Authentic Texts*. **English Modern Teacher** .v.9, n.4, 1982.
- GIMENO SACRISTAN J; Pérez Gómez A I. **Comprender e Transformar o Ensino**. SL: Edic Morata, 1996.
- GINARTE, A M. C. **Enjoy Yourself While Exercising**. Cuba: UH, 1989.
- _____ **El documento original en la clase de inglés de cursos de lectura**. Universidad de la Habana, La Habana, Cuba, 1989.
- _____ **Métodos y experiencias en la enseñanza de idioma inglés en el cuarto nivel de enseñanza**. **Expolingua**, La Habana, Cuba, 1993.
- GUIMARÃES, E. **Historia e Sentido na Linguagem**. Campinas: Pontes 1989.

- HOPKINS, D. **A Teacher's Guide to Classroom Research**. United Kingdom: Open University Press, 1985.
- HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: Pride, J. B and Holmes, H. **Sociolinguistics**, Middlesex: Penguin Books, 1972.
- JACOBS, G. M.; Ball, J. *An Investigation of the Structure of Group Activities in ELT Coursebooks*. **ELJ Journal**.v.50, n.2, 1996.
- KRASHEN S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. N.Y: Pergamon Press, 1982.
- KUHN, Th. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- LADO, R. **Language Teaching- A Scientific Approach**, McGraw-Hill, 1964.
- LADO, R.; FRIES. Ch. **English Pattern Practice: Establishing the Pattern Habits**. Michigan: Arbor, 1969.
- LARSEN-FREEMAN. D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 1986.
- LEONTIEV, A.A. **Psychology and the Language Learning Process**. NY: Pergamon Press 1981.
- LÜDCKE, M; ANDRÉ, M.E. D. **A Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. S.P: EPU, 1988.
- LURIA, A. **Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations** Cambridge: Harvard University Press, 1977.
- MAJMUTOV, M. I. **La Enseñanza Problémica**. Editorial Pueblo y Educación: La Habana, Cuba, 1983.

- MARTINEZ, LL. M. **Categorias, Principios y métodos de la Enseñanza**. La Habana , Cuba, 1986.
- MOIRAND, S. **Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère**. Paris: Editorial Hachette, 1982.
- MOITA LOPES, L.P. *Pesquisa Interpretativa em Lingüística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução*, **Delta**, v.10, n.2, p.329-338, 1994.
- _____ *Co-construção de Discurso em Sala de Aula: Alinhamento a Contextos Mentais Gerados pela Professora*. In: **Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em Homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**, Florianópolis: Editora Insular p.247-271, 2000.
- _____ *Elaboração de Programas de Ensino de Línguas Estrangeiras: Um Modelo Operacional*. Revista **Perspectiva**, n. 8. Florianópolis, Editora da UFSC, 1987.
- NUNAN, D. **Designing Tasks for Communicative Classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- OMAGGIO, A. **Teaching in Context: Proficiency-Oriented Instruction**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1984.
- PALMER, H.E **A Grammar of English Words**. London: Longman, Green, 1938
- Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Estrangeira). 5 a 8 séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- PEACOCK, M. *The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners*. **ELJ Journal** v.51, n.2, 1997.
- PEYTIER, M. **Le Plaisir des Lectures**. Alianza Francesa de México, 1987.
- PIAGET J.A **Psicologia da Criança**. SP: Ed. Difel , 1974.

PRABHU, N.S. *Materials as Support, Materials as Constraint*. Cingapura: RELC Seminar, 1988.

_____ **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____ *There is no best method-why?* **Tesol Quarterly**, vol. 24, n.2, p.238-298, 1990

Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º Grau. 4.ª edição, S. E. C./São Paulo, 1993.

RICHARDS, J.C; RODGERS, T. *Method, Approach, Design, and Procedure*. **Tesol Quarterly**. v. 16 n. 2, 1982.

RICHARDS J.C. LOCKHART C. **Reflective Teaching in Second Language Classroom**. New York: Cambridge University Press, 1994.

_____ **The Language Teaching Matrix**. Cambridge University Press, 1990.

RODRIGUEZ, B.R. **Principio, Enfoque o Método Comunicativo**. ISPLE, La Habana, Cuba, 1988.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. *A Dialética na pesquisa em Educação: Elementos de contexto*. ANPOLL, Boletim Informativo n.21. Brasília – Goiânia p. 93-115, 1994.

SEARLE, J, R. **Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language**. Cambridge University Press, 1969.

SERRARI, S. *Uma Análise Pre-pedagógica de Textos Baseada na Concepção Discursiva da Linguagem*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, n. 2.,p. 51-88, 1983.

SIGNORINI I; CAVALCANTI, M. C. (Org). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade, Questões e Perspectivas**. S.P: Mercado de Letras, 1998.

- SKINNER, B.F. **Questões Recentes na Análise Comportamental**; tradução de Anita Liberalesso, Campinas: Papyrus, 1995.
- STENHOUSE, H. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London Heineman Educational, 1975.
- STERN, H, H. The Communicative Activities Syllabus. In: **Issues and Options in Language Teaching**, Oxford: Oxford University Press, 1992.
- TALIZINA, N. **Psicologia de la Enseñanza**. Editorial Progreso: Moscú, 1988.
- XAVIER, P. Rosaly. A Aprendizagem em um Programa Temático de Língua Estrangeira (inglês) Baseado em Tarefas em Contextos de 5 Série do Ensino Fundamental. Dissertação de Doutorado em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem Campinas , 1999.
- VAN LIER, L **The Classroom and the Language Learner**. Londres: Longman, 1988.
- _____ **Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity**. Londres: Longman 1996.
- VAZQUEZ, S.B.O. Diagnóstico de la Generalización del Pensamiento en los Niños de Edad escolar menor. Trabajo de Diploma (Grad.) Facultad de Sicología, Universidad de La Habana, La Habana, Cuba, 1987.
- VIANA, N. Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, 1990.
- VYGOTSKY, L.S. (1934) **Pensamento e Linguagem**. S.P: Martins Fontes, 1987.
- _____ **A Formação Social da Mente**. S.P: Martins Fontes, 1988.

WALLERSTEIN, N. **Language and Culture in Conflict**. Texas: Addison-Wesley Publ. Co, 1983.

_____ *Paulo Freire in the North: Interdisciplinary Approaches to Empowerment Education*. In: **Trabalhos em Língua Aplicada**. Campinas, n.14, p.1-14, 1989.

_____ *Problem-posing can help students to learn: from refugee camp to resettlement country classrooms*. In: **Tesol Newsletter**, v.17, n.5, p. 28-30,1983.

_____ *By teaching we can learn: Freire Process for teachers*. In: **California Journal of Teacher Education**, "Adult Education for the 1980's: Priorities for Staff Development," Los Angeles, 1980.

WERTSCH, J. **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

WIDDOWSON, H. G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação** [Trad: José Carlos Paes de Almeida Filho]. Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WILLIS, J. **A Framework for Task -Based Learning**, Longman Handbook for Language Teaching and Learning, 1996.

Anexos

Anexo 1: Questionário 1	116
Anexo 2: Questionário 2	122
Anexo 3: Experiência em Cuba	126
Anexo 4: Material didático <i>The Building of a Culture</i>	132

Anexo 1

Questionário 1

Tabela 1.

Profissão	
Professor	17
Comerciante	1
Nutricionista	1
Biólogo	1
Secretarias	4
Estudantes	3
Total	27

Tabela 2 **Faixa Etária**

Data de Nascimento	
40-49	2
50-59	8
60-69	15
70-79	1
80	1

Tabela 3

Sexo	
Feminino	23
Masculino	4

Tabela 4

Nacionalidade	
Brasileira	25
Colombiana	1
Argentina	1

Tabela 5

Nível de Escolaridade	Onde	total
2 grau completo	Escola técnica americana	3
Superior completo	Puc, Unesp, USF Itatiba, Fac. Padre Anchieta, Jundiaí.	10
Pós-graduação (mestrado-doutorado)	Unicamp	14

Tabela 6

Além do inglês você fala alguma outra língua estrangeira?	Qual?	Total
	Espanhol	5
	Francês	3
	Italiano	2
	alemão	1
	Português	2
Sim		13
Não		14

Tabela 7

Você já estudou inglês antes?	Por quanto tempo?	total
Sim	Entre 1 e 10 anos	27

Informações Adicionais

Estudaram inglês entre 1 ano e 10 anos
3 a 4 meses: 1
1 ano: 2
2anos: 2
4 anos: 3
Espaços de tempos separados: 1
Sem resposta: 3
Muito tempo: 2
Um pouco: 1
No colégio: 1
Sim: 8
6 anos: 1
10 anos: 1

Até que nível você fez ou que nível você está?	Total
Básico	10
Intermediário	8
Avançado	7
Sem resposta	2

Tabela 8**Como você classifica o seu domínio do inglês**

Produção oral (fala)	MB	3	B	4	R	7	F	10	Sem resposta:2
Compreensão Oral		7		7		6		5	
Produção escrita		6		4		6		9	
Leitura		5		13		7			
gramática		5		5		7		8	

Tabela 9**Qual é o seu objetivo ao vir fazer este curso de inglês?**

- Compreender o idioma; tanto na escrita quanto na oralidade.
- Estar em contato com o idioma por 5 dias
- Melhorar minha compreensão do inglês falado e falar um pouquinho melhor
- Atualizar os conhecimentos anteriores
- Conhecer um pouco da cultura americana
- Esperança de desbloqueio
- Curiosidade
- Me reaproximar da língua
- Melhorar conhecimentos culturais da língua
- Observar a abordagem comunicativa na prática
- Estimular a fase ociosa em que ocorre o esquecimento pelo não uso da língua inglesa
- Aumentar minha motivação pelo estudo/aprendizagem da língua
- Incentivar minhas alunas presentes
- Adquirir novos conhecimentos
- Interessante é o curso estar sendo ministrado em inglês
- Complementar o conhecimento histórico cultural o respeito da história dos Estados Unidos

Tabela 10

Como você classifica a língua inglesa: (escolha mais de um adjetivo se quiser e coloque-os em ordem decrescente de importância - (1) mais importante, (2) menos importante do que 1, etc)

- | | |
|-------------------|---------------|
| (7) Bonita | (9) agradável |
| (5) difícil | (6) ágil |
| (25) útil | (10) moderna |
| (1) chata | () perigosa |
| (14) interessante | (2) opressiva |

Tabela 11

Que tipos de textos impressos você prefere:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| (18) Textos informativos e culturais | (8) Livros técnicos |
| (9) Sobre os Estados Unidos da América | (4) Revistas especializadas |
| (17) Jornais e revistas atuais | (9) Literatura (poesias, novelas) |

Tabela 12

Você já conhece a história dos Estados Unidos da América?

- (6) Sim (21) Não
Quão? Sem resposta

Tabela 13

Com que frequência você:

- a) Ouve músicas em inglês?
(10) Geralmente (12) Às vezes (4) Quase nunca () Nunca
- b) Assiste a filmes em inglês no cinema?
(14) Geralmente (7) Às vezes (5) Quase nunca () Nunca
- c) Assiste a filmes em inglês em vídeo?
(11) Geralmente (10) Às vezes (4) Quase nunca () Nunca
- d) Lê revistas ou livros em inglês?
(7) Geralmente (10) Às vezes (4) Quase nunca (1) Nunca
- e) **Você está animado para aprender inglês?**
(25) Sim () Não (2) Mais ou menos
Por quê?

- É um desafio para mim
- É indispensável falar inglês
- Preciso!
- Quero mudar de emprego
- O mercado exige
- Preciso trocar informações
- É uma língua interessante e curiosa

- Além da necessidade o inglês é legal e certamente ampliará meu universo de relações e compreensão da internet.
- Porque muita das informações do mundo moderno vem inicialmente em inglês
- O uso do computador, internet.
- Acho interessante falar outros idiomas, conhecer outras culturas.
- Para comunicar-se.
- Pretendo ser professor.
- A necessidade.
- Nada.

f) Conversa com pessoas em inglês (face-a-face)?

(4) Geralmente (7) Às vezes (8) Quase nunca (7) Nunca

g) Interage à distância (e-mail, carta, fax)?

(3) Geralmente (6) Às vezes (5) Quase nunca (12) Nunca

Tabela 14

. Você acha importante estudar sistematicamente a gramática? Justifique.

-Quando necessária

-Sem resposta

-Sim, com as bases gramaticais é possível ter segurança.

-Não acho preciso ser sistemático, mas necessário.

-Não o domínio da gramática não deve ser prioridade Não creio que um estudo centrado na gramática garanta motivação

-Tenho duvidas, preferia não precisar.

-Sim, porque é através dela que se aprende a estrutura da língua e aumenta-se o vocabulário.

-Sim, pois é uma base muito forte.Nos primeiros estágios da aprendizagem

-A gramática é um ponto preferencial da língua

-Para profissionais da área sim

-Sim

-Bom...Eu não sei, mas acho que pode ajudar.

-Para falar não

Tabela 15

O que você espera do professor de inglês num curso como este?

- Motivação
- Capacidade de comunicação
- Flexibilidade para receber e partilhar o conhecimento
- Incentivo
- Produção oral
- Tudo!
- Simpatia, paciência.
- Falar inglês 100% durante as aulas
- Bom clima
- Aprender deles
- Interação
- Dinamismo
- Passar segurança
- Colaboração
- Atenção
- Ficar tranquilo para entender

Anexo 2

Questionário 2

Prezado aluno,

Precisamos de seu *feedback* para nos ajudar a planejar um próximo curso. Favor preencher este questionário e devolvê-lo ao seu professor. Obrigado!

Total de alunos:19

Tabela 1

Complete , de acordo com sua opinião em relação aos itens m os números de 1 a 3 abaixo:

- Mais ênfase

2- Bom como está

3- Menos ênfase

	1	2	3
Trabalho em grupos	7	11	2
Trabalhos individuais	7	8	4
Leitura de textos em aula	8	11	
Tarefas de casa	6	12	2
Explicações gramaticais	2	15	2
Audição de Fitas	9	9	1
Conversação	10	9	
Produção de textos escritos	15	4	
Oportunidade de uso efetivo da língua	10	9	

Tabela 2

Você está animado para continuar estudando inglês? (19) Sim (0) Não

Por que?

- Porque ajudo em meu trabalho e tenho planes para o futuro no uso da língua
- È um idioma considerado *useful* atualmente e curioso
- Aumento minha experiência na língua (vocabulário, oralidade, compreensão).
- Para aprimorar meu conhecimento e conseguir maior fluência na língua estrangeira
- Sinto-me mais estimulada após este curso
- Eu adoro estudar inglês. Este tipo de curso é muito interessante
- Porque hoje o inglês é indispensável
- Porque para manter a fluência é necessário estar em ambiente de imersão da língua que estamos aprendendo e nas escolas de língua não existe este ambiente
- Because I am a teacher and always want to learn more and more
- Porque eu pretendo ser professor de inglês
- Embora eu entendo bem tudo que se fala tenho dificuldade para falar em inglês
- Gosto da língua inglesa

Tabela 3

O que você achou de interessante no material:

- (18) Parte histórica
- (11) Tarefas
- (8) Oralidade

Tabela 4

O que você achou das tarefas:

- (9) Fáceis
- (1) Difíceis
- (9) Outros:
 - Adequadas, gostei das que foram trabalhadas em sala de aula
 - Algumas interessantes e outras dispensáveis
 - Bem adequadas ao curso
 - Algumas fáceis, mas outras exigiam mais.
 - Médio

Tabela 5

O que você tem consciência de ter aprendido?

- História, pronúncia.
- Ampliar os meus conhecimentos
- Pude aprender muita coisa
- Muito; o listening, speaking
- Eu melhorei meu inglês. Aprendi sobre história dos Estados Unidos. Eu não sabia nada.
- como pronunciar melhor as palavras, os fatos históricos vivenciados no passado. e a importância desses fatos históricos no presente.
- Aprendi who is who
- A história dos Estados Unidos muitos vocabulário novo.
- Além de melhorar a compreensão; aprendi sobre a história dos Estados Unidos.
- Aprendi muitas coisas que não sabia sobre a história dos Estados Unidos
- sobre os Estados Unidos
- Dicas da cultura (uma realidade diferente da nossa), ampliar meus conhecimentos.
- Muita da história dos Estados Unidos. Tudo foi novo
- O curso me mobilizou para empenhar-me no aprendizado

Tabela 6

O professor facilitava quando você encontrava dificuldade? Comente.

- Sim, principalmente com a pronúncia.
- Sim, reforçando compreensão.
- Sim os professores estavam atentos para ajudar aos alunos
- Sim o professor procurou encorajar o aluno na atividade de fala e compreensão.
- Sem dúvida foi facilitador da aprendizagem

Tabela 7

O professor conseguiu interagir com o grupo dando espaço para a produção dos alunos?

Comente.

- Foi o que mais gostei
- Sempre as aulas foram interativas
- Senti nestes 5 dias muito dinamismo
- Todos para o professor somos iguais
- O professor interagiu com o grupo na medida possível
- Isto ficou melhor nos últimos dias
- Os professores sempre nos incentivavam participar
- gostei das discussões
- Sim me parece que as atividades trabalhadas em grupo foram satisfatórias
- Embora tivéssemos um grupo grande, todos tiveram a oportunidade de produzir alguma coisa

Anexo 3

Exemplos de tarefas citadas no projeto que foram implementadas na Universidade da Havana, Cuba.

A seguir apresentaremos alguns dos exercícios que foram programados na Universidade de Havana, Cuba (1994) para as disciplinas língua inglesa I, II, III. Os exercícios foram realizados em duplas. Os três primeiros exercícios apresentados foram aplicados na disciplina Inglês I; o quarto em Inglês II e o último em Inglês III. Total de alunos por turma: 20

Exercício 1

Nível programado de problematização do ensino: reprodução de conhecimentos; interpretação simples.

Tarefas a realizar: Foi entregue aos estudantes os materiais seguintes: uma receita de cozinha para preparar uma salada de pepinos. Os estudantes deveriam completar quadrinhos a partir do reconhecimento de palavras que apareciam no texto da receita. Para facilitar a preparação deste exercício indicou-se a tarefa de procurar no dicionário determinadas formas lexicais do texto da receita. Anteriormente, e com o apoio do livro de texto, tinham-se introduzido outros vocábulos que posteriormente o aluno reconheceria no próprio exercício. Exemplo: slices, bowl, oil, etc.

Nível programado de efetividade da aprendizagem: O êxito na realização das tarefas indicadas foi resultado do exercício das seguintes ações mentais: reconhecer, discriminar, reproduzir e interpretar.

O resultado obtido na aplicação deste tipo de exercício permitiu fornecer a compreensão do modo verbal imperativo e a interpretação contextual de vocabulário, de forma

gráfica e também dramatizada, pois os estudantes (em duplas) utilizando a mímica e a imaginação, simularam os movimentos necessários para a elaboração da salada e explicaram com gestos e formas lexicais dentre elas: **slices, to drain, to sprinkle, salad bowl, etc.** Finalmente, como trabalho independente foi indicada na elaboração de uma receita de salada de alface que deviam fazer a partir da receita original dada na aula. Desta forma, foi possível sistematizar as formas lexicais que relacionam **and** e **the**.

Exercício 2

Nível programado de problematização do ensino: realização de operações intelectuais simples (descrição e sistematização).

Tarefas para serem realizadas: Foi entregue aos estudantes o seguinte material autêntico: uma receita para a preparação de batatas recheadas. Neste caso as instruções que deveriam seguir estavam sustentadas por imagens muito descritivas que apresentam o próprio material. O estudante tinha que descrever a receita com apoio do texto e das imagens. Como sustento desse exercício utilizou-se o dicionário.

Nível programado de efetividade da aprendizagem: Para a realização das tarefas foi preciso sistematizar as seguintes ações mentais: numerar, descrever, diferenciar e sistematizar.

Os resultados obtidos na aplicação do exercício permitiu aprofundar a utilização do auxiliar modal **must** e o verbo **to do**. Os estudantes foram capazes de numerar os distintos passos a seguir na receita. Exemplo: Passo # 1. Pôr a ferver dez xícaras da água numa panela a uma alta temperatura. Já neste passo o aluno reconheceu as formas lexicais **bring** e **boil** dados na aula através de outros materiais. Porém, no **passo # 3** o estudante já foi capaz de distinguir os passos ao afirmar que se reduz a temperatura de cocção e o tempo de fervura é de 30 minutos. Alguns estudantes nas suas respostas utilizaram as formas lexicais que relacionam **after** e

before. Podemos afirmar que a descrição gráfica do material ajudou à compreensão contextual. Os alunos se familiarizaram com o léxico introduzido em outros materiais, como **to drain, to add, oil, fork, lamb, beef, etc.**

Exercício 3

Nível programado de problemicidade do ensino: Argumentação e explicação.

Tarefas a ser realizadas: Entregou-se aos estudantes um cardápio com as intrusões. Com este material deveriam elaborar um diálogo assumindo papéis entre garçons e usuário no qual argumentariam e explicariam a seleção do cardápio segundo as seguintes especificidade: hora, lugar e quantidade de dinheiro que dispor. A maioria do léxico que aparece no exercício tinha-sido trabalhado e sistematizado empregando o livro de texto.

Nível programado de efetividade da aprendizagem: a realização com êxito das tarefas indicadas precisou da exercitação das seguintes ações mentais: interpretação e argumentação.

Os resultados obtidos na aplicação deste exercício permitiu que os estudantes fossem capazes de preparar um diálogo aplicando conhecimentos gramaticais e léxicos adquiridos com anterioridade. Na composição deste diálogo os grupos argumentaram sua perguntas e suas respostas e trabalharam com um cardápio autêntico e utilizaram expressões tais como:

- What's the matter?
- Sorry, sir.
- Good afternoon.
- Here you are.

E os verbos **to want, to like, dislike, to give, to have.**

As formas lexicais que relacionam **first, then e but,** também foram utilizadas.

Exercício 4

Nível programado de problemicidade do ensino: expressão de ações intelectuais produtivas.

Tarefas a ser realizadas: deu-se aos estudantes uma série de nomes de lugares de Londres que estavam incluídos no material didático com que iam trabalhar ao finalizar o tópico, o qual tem que ver com um percurso pela cidade de Londres. Os estudantes deviam visitar bibliotecas e procurar informação para preparar resumos breves com aquilo que fosse mais importante de cada lugar. O professor avaliaria esta tarefa por meio de um exercício de correspondências “matching” e também ao entregar aos estudantes um mapa de cidade de Londres, onde tinham que localizar cada um desses lugares, além de traçar diversas rotas que aparecem em uma guia turística de Londres.

Nível programado de efetividade da aprendizagem: A realização exitosa das tarefas indicadas precisou que os estudantes resumissem a informação buscada e a levaram à aula, depois localizaram os lugares em um mapa e traçaram rotas utilizando uma ordem cronológica.

Os resultados obtidos na aplicação deste exercício permitiu constatar que os alunos foram capazes de ampliar sua cultura geral, assim como buscar informação na enciclopédia. Os alunos traçaram diversas rotas em um mapa original, tendo como texto escrito uma guia turística e deram respostas orais a perguntas da professora. A informação histórica dos lugares mencionados na guia turística tem sido objeto de trabalho independente anteriormente realizado pelos alunos. Neste exercício o estudante da resposta lingüística e não lingüística e faz essa ênfase nas palavras que expressam ordem cronológica: **first, second, then,** etc.

Exercício 5

Nível programado de problemicidade do ensino: realizar tarefas de aplicação prática e relacioná-las com a carreira que estudam.

Tarefas a realizar: deu-se a um grupo de estudantes de segundo ano da carreira de História do Arte um artigo fotocopiado de uma revista. O tema do mesmo tem relação com uma disciplina oferecida no primeiro ano da carreira e ao mesmo tempo seria objeto de estudo de outras disciplinas de anos posteriores. O artigo apresenta um tema polêmico e muito atual na arte.

Nível programado da efetividade da aprendizagem: a realização com êxito das tarefas indicadas precisou que os estudantes visitassem a exposição de “Telarte” que se apresentou na praça velha no marco da Terceira Bienal da Havana, assim como refrescassem os conteúdos da disciplina “Conteúdo e Forma” recebida no primeiro ano da carreira e dar resposta;

Os resultados logrados na aplicação desta tarefa demonstraram que os estudantes foram capazes de dar resposta às seguintes interrogantes:

- Você considera correta a atividade do Museu Metropolitano de Nova York?
- Podem as modas considerar-se como uma manifestação artística?
- Você acha que a preocupação destes museus pela moda seja uma atitude honesta ou esta movimentada pelo interesse econômico?
- Você considera que o Movimento de Telarte pode chegar a ser objeto de interesse museológico em Cuba?

Algumas das respostas dadas pelos estudantes à quarta pergunta foram:

“... Telarte, como qualquer outra pintura, encerra também a sensibilidade do artista e mostra também a qualidade estética que possui”.

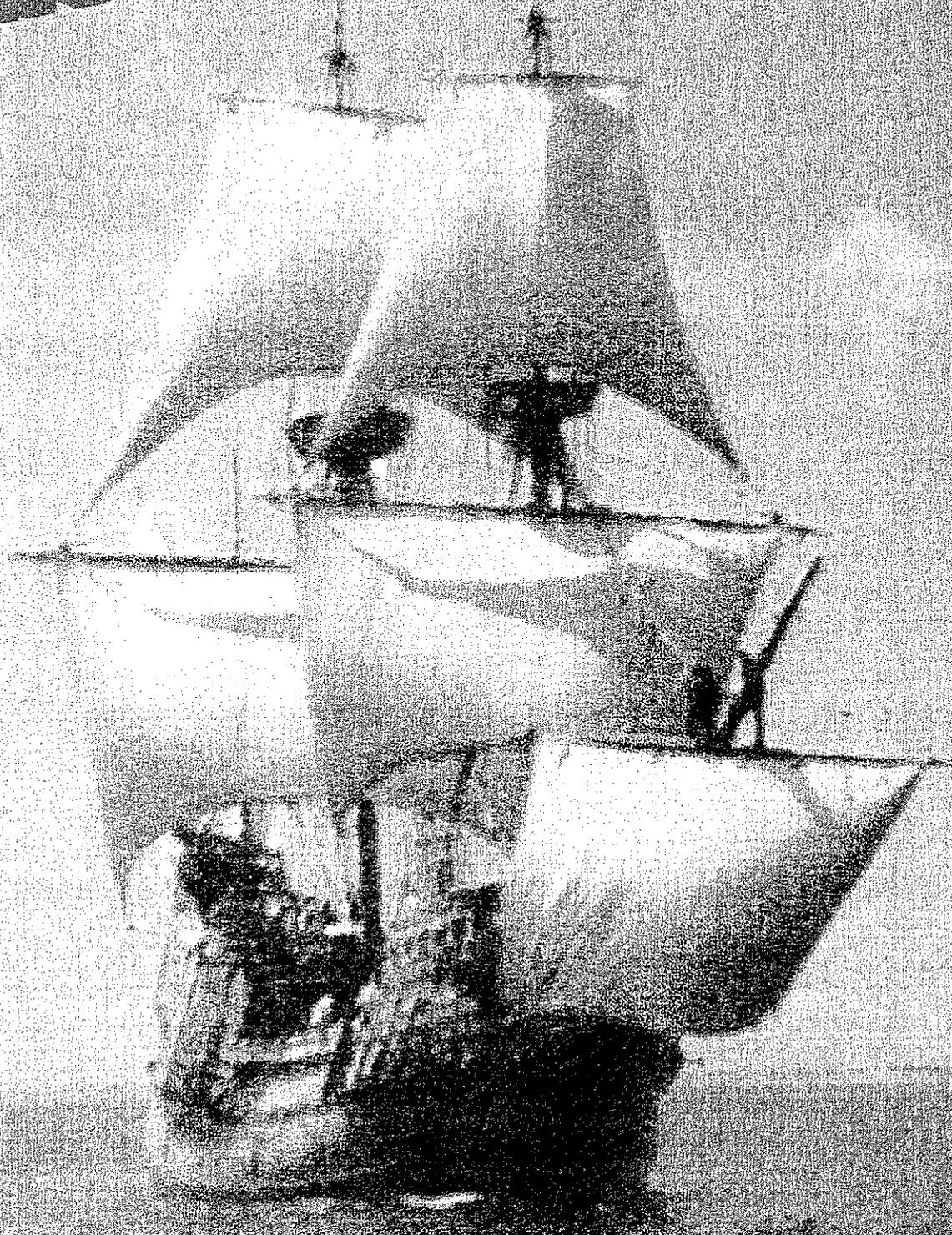
“... Telarte poderia chegar a ser objeto museológico em Cuba sempre e quando possua um valor artístico intrínseco e os desenhos sejam realizados por verdadeiros artistas, pois, em ocasiões, estes não são...” Pode-se converter em um objeto de interesse para os museus, já que o mesmo é reflexo de uma época... Nestes momentos estes tecidos podem ser vistos como objetos funcionais, mas com o passo dos anos ficaram como constância de uma rica tradição cultural “.

“... Para mim já é e acho que em uma sala do Museu de Belas Artes deve-se destinar ao **Telarte cubano**”.

“... Os desenhos refletem harmonia, unidade cromática... Vemos interesse dos criadores por fazer deste movimento um vínculo de expressão de toda uma realidade”.

“... No Museu de Belas Artes têm-se realizado exposições de Telarte, mas não como valor artístico que vão ter em determinada época... Constitui uma amostra verdadeira do surrealismo em nosso país”.

THE BUILDING OF A CULTURE



Apresentação

Aprender línguas é uma experiência cultural, educacional, psicológica e prática. Para apoiar essa vivência potencialmente tão rica para a nossa vida, este material foi composto. A composição destas unidades se assemelhou a uma construção de partitura de ações previstas para serem tocadas na sala de aula e suas extensões.

Não é um material convencional na medida em que não fornece diálogos, exercícios e textos para a prática de compreensão numa armação plenamente previsível. Não se parece também com materiais que já trazem todas as notações dos movimentos que vão ser recriados em sala. Nele os participantes vão encontrar uma estrutura bem posicionada para permitir movimentos, direções, digressões, paradas estratégicas para pensar e amostras de linguagem que ilustrem padrões.

O melhor a fazer será deixar se levar pelo fluxo de idéias que forem surgindo, anotar, perguntar, dizer, contrapor, resumir, imitar passos - tudo sem ansiedade -, colhendo a compreensão ou trabalhando com calma para ela surgir. Assim, poder-se á absorver competência na nova língua na teia de história que for surgindo e não só aprender racionalmente tintim por tintim, de A a Z.

Os ambientes de estudo e trabalho conjunto vão aparecer para permitir o seu movimento e o seu esforço. A mão compreensiva do professor vai segurar alguma incerteza e dubiedade que teimar em seguir no porão do barco.

The Building of a Culture faz uma radiografia básica dos eventos e personagens que criaram uma civilização "olímpica" de nossos dias, uma matriz de estilo de vida e produção cultural que ajudaram a constituir essa

abstração que é a "língua inglesa". Aprender inglês enquanto se aprende a formação histórica dos Estados Unidos como nação americana parece uma equação ao mesmo tempo óbvia e singela com possíveis ocasiões para avançarmos na nossa compreensão do que é aprender uma nova língua de fora e de dentro dela simultaneamente.

Boa viagem a todos os linguonautas embarcados neste porto!

José Carlos P. Almeida Filho
Auxiliar de Navegação
Escola de Lingüística Aplicada
IEL/UNICAMP

1. The Building of a Culture

An experimental course designed by Dr José Carlos P. Almeida Filho and Master 's Candidate María Caridad Ginarte , UNICAMP, Campinas, S. P.
July, 2000

Topics

1. Beginnings

- 1.1 Who are the first Americans?
- 1.2 People from Europe, Africa and Asia came to the new world

2. The Discovery

- 2.1 People from Europe explore North America
 - 2.1.1 The Spanish in North America
 - 2.1.2 The French in North America
 - 2.1.3 The English in North America
 - 2.1.4 The Dutch in North America

3. The Founding of the Nation

- 3.1 The thirteen colonies
 - 3.1.2 The Independent Nation
 - 3.1.3 The war between the North and the South

4. The Expansion

- 4.1 The moving frontier
- 4.2 The next frontier
- 4.3 Toward the modern age
- 4.4 Immigrants and politics

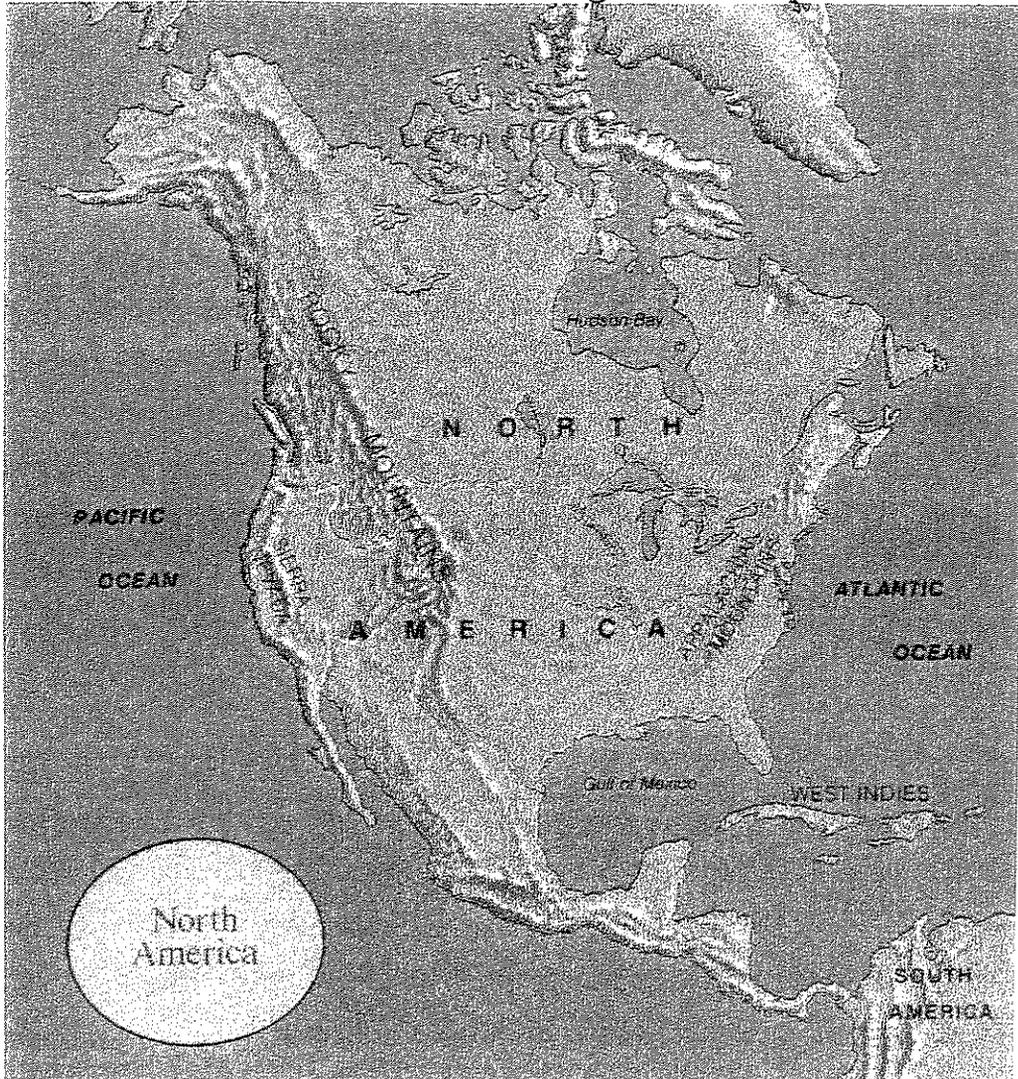
Unit 1

1. Beginnings

1.1 The First Americans

(Even before the year 1000)

Read and discuss while looking at the maps



Who exactly were these early people?

...They were people who came from Asia in small groups many thousands years ago. This is why they were often known as the Native Americans. They were **hunters**. They caught animals for food. They used animals' **skins** for clothes. They had to move often to follow the animals' migration patterns.

During thousands of years, these people **scattered** over most of North America and its islands... In some places the people **settled** into villages. Some of these villages **grew** into large towns...this all took place **long before** people in Europe knew about America.

But in those distant times the Native Americans were not called Indians. Columbus gave them the name of Indian.

Activities:

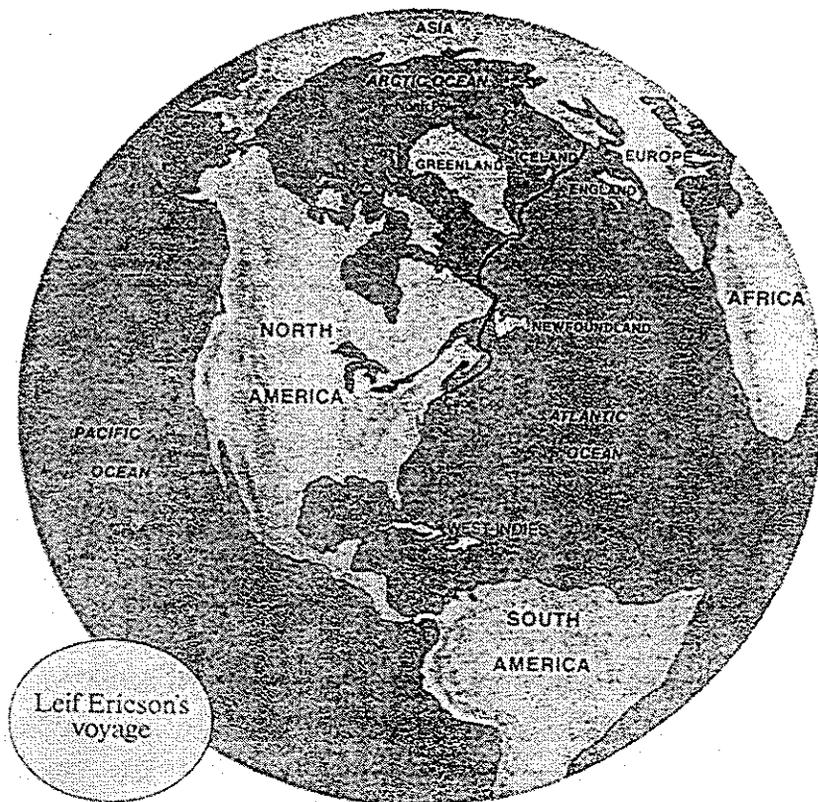
.-Locate Asia on a map or globe. Find the place where Asia and North America are closest together. Notice that a small body of water separates them. This was not always so. A narrow strip of land connected at one time Asia and North America.

-What happened then?

-Who came across this strip of land into America? Why?

-Describe this early route to America using your imagination .

-What brought Columbus to America? Do you know? Exchange opinions with your partner. Let's find out...

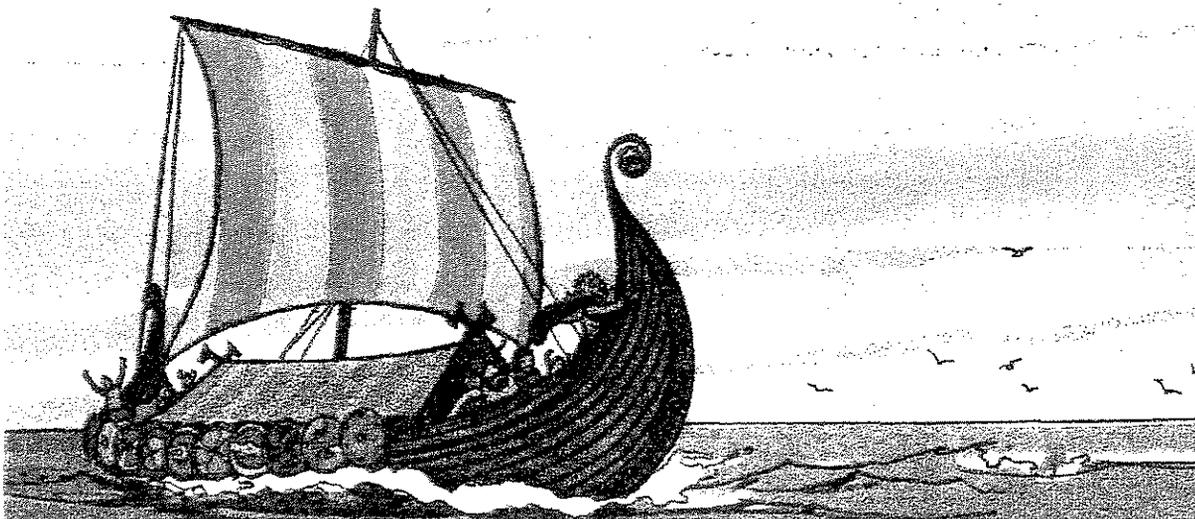


1.2 People from Europe Come to The New World

Introductory activity:

What if Brazil didn't have Pedro Alvares Cabral to celebrate as its discoverer? Would this make a difference in history?.

The Vikings



While listening to the story being told, locate the events on the maps.

*-Think about what the word **Brave** means to you in this story..*

*Pay attention to who **REALLY** may have discovered North America.*

The Vikings were people who lived in northern Europe long ago. *Find Europe on map 3...* The Vikings lived along the **shores** of what are now the countries of **Norway, Sweden, and Denmark**. These people were expert **shipbuilders**. Their ships went easily over **waves** when winds filled the big sail. **But** when the **wind** died down, the **sailors** had to row.

These skilled sailors were **brave**. They were not afraid of fierce storms or of being lost at sea. They accepted such problems as tests of courage.

Even before the year 1000, a group of these **explorers** had wandered far out on the **Atlantic Ocean**. They found the islands of **Iceland** and **Greenland**. *Locate them on the map on page 3.*

Viking **settlements** were started on these islands. **Growing up** in one of them was a boy named Leif Ericson. He was named Ericson because he was the son of **Eric the Red**, an important leader. Leif Ericson discovered America about a thousand years ago. He had persuaded a **group of thirty** friends to sail with him. **Ericson's party** probably landed on the shores of Newfoundland. This is an island off the coast of North America. *Find Newfoundland on the map on page 3. Notice how near it is to North America.*

Erickson called this land **Vinland** because it seemed to be covered with grapevines...Groups of Vikings settled in Vinland but **none** of them, **though**, stayed longer than three or four years. People in other parts of Europe did not know about the Viking's voyages to America.

Activities

-Look on the map and trace the adventures of Leif's ancestors.

-How do you imagine the Vikings lived?.

-Why didn't the Vikings stay longer in the new world? Try to justify your answer.

-What would you like to say about the Vikings? Do you know anything else about them?.

-Create your own description of Leif Eric.

General Discussions

-Read and find five words that you liked best. Write your own version of the text and. exchange with a partner. After discussing both versions, discuss them with the whole group.

Look at the map and share with your teacher and group what you know about the discovery of your own country. Who discovered it, what kind of person was he or she, what trials did the expedition go through and finally answer:

- What would you like to discover if you could choose to be an explorer at any time and in any place?..

Relaxing activities

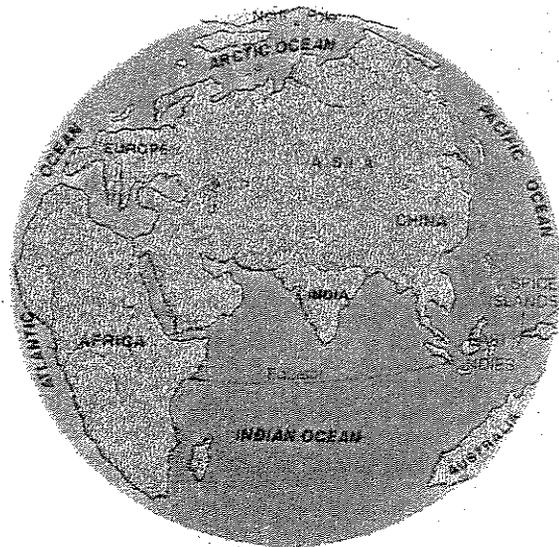
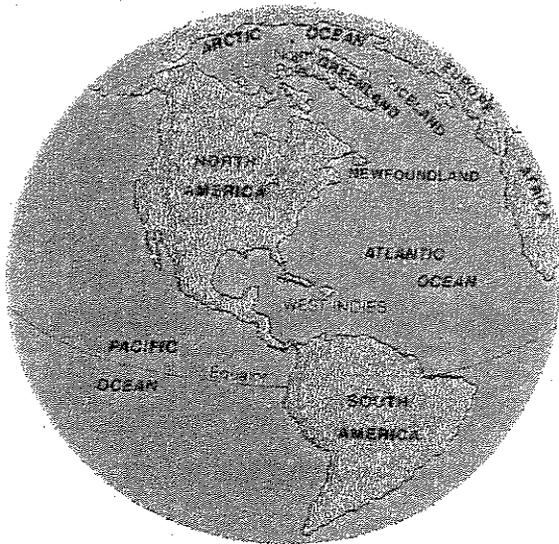
-Divide the class in a half. One half acts out a socially important word and the others guess what their image represents. They write about what they see and how it relates to their lives.

Unit 2

2. The Discovery

Introductory Activities:

The maps will help you to follow the story. Enjoy working with the maps.



Look at the two global maps. Each one shows one half of the earth, or a hemisphere. The map on the left shows the western hemisphere. The one on the right shows the eastern Hemisphere. While looking at these maps answer these questions. Your partner will help you to give the right answer. Do it .

A) In which hemisphere is North America? In which hemisphere is Europe? .

- B) Find the North Pole. The South Pole is not shown on these maps. Halfway between the poles is the Equator; what is it? Does the Equator run through North America?
- C) The largest bodies of land are called continents. How many continents are there? Do you remember their names? Which ones are shown on these global maps? On which continent do you live? Which continent lies south and east of the continent on which you live?
- D) The largest bodies of water are called oceans. The largest ocean is the Pacific. Find it. The second largest one is the Atlantic Ocean. Please, find it. Which ocean is nearest your home? In which hemisphere is the Indian Ocean?

2.1 People from Europe explore North America

Enjoy while listening and reading

The people of Europe were interested in **trading** with the Indies. They found out about fine **goods** produced in the Indies. From the Indies they wanted **spices** to make food **taste** better. They wanted **silks**, **jewels**, as well as **gold** and **silver articles**. These goods were **expensive** and hard to get in Europe. Only wealthy people could **afford** them. Even a small box of **pepper** cost a **great deal** of money. *Look at the map on page 7. It will help you explain why.*

The Indies were very **far away** from Europe. The name Indies was given to lands in **eastern Asia**. They included **India**, **China**, and the **Spice Islands**. *Find these lands on the map on page 7. Now find Europe.*

Travel between Europe and the Indies was slow. Goods were carried part way by **mules** over mountain trails. Camel caravans took the goods across the **hot deserts**. Finally, the **treasures** were loaded on boats for the last part of the long **journey**. Some goods never arrived. **Robbers** lay in waiting along desert **trails**. Sometimes pirates **seized** the goods at sea. **No wonder**, people in Europe wanted a **safer, shorter** route to the Indies.

One brave man thought a new route to the Indies was in another direction. He was a sea captain named Christopher Columbus. He believed that the shortest route to Asia was across the Atlantic Ocean because He thought that the earth was round. He knew of no reason why he could not sail west to reach the Indies in the east .

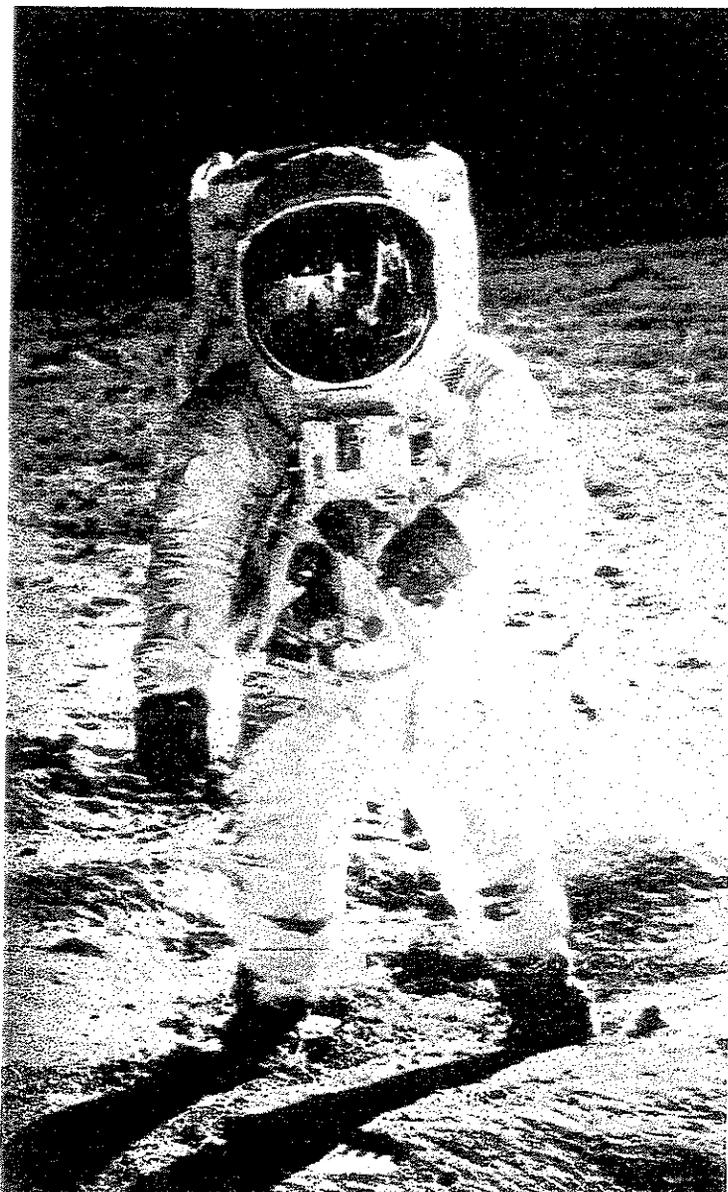
Think! . Was it possible to get to the Indies by moving West? Why? Why not? Look at the globe on page 7. Trace a route between Europe and the Indies.

Activities:

Tell the story using your own words. Enrich the story as well. We would be delighted if you did.

Time to write

- 1) *Select the main ideas of each paragraph .*
- 2) *After selecting them; decide which are the secondary and which are the main ideas of the text.*
- 3) *Write an outline of the text .*



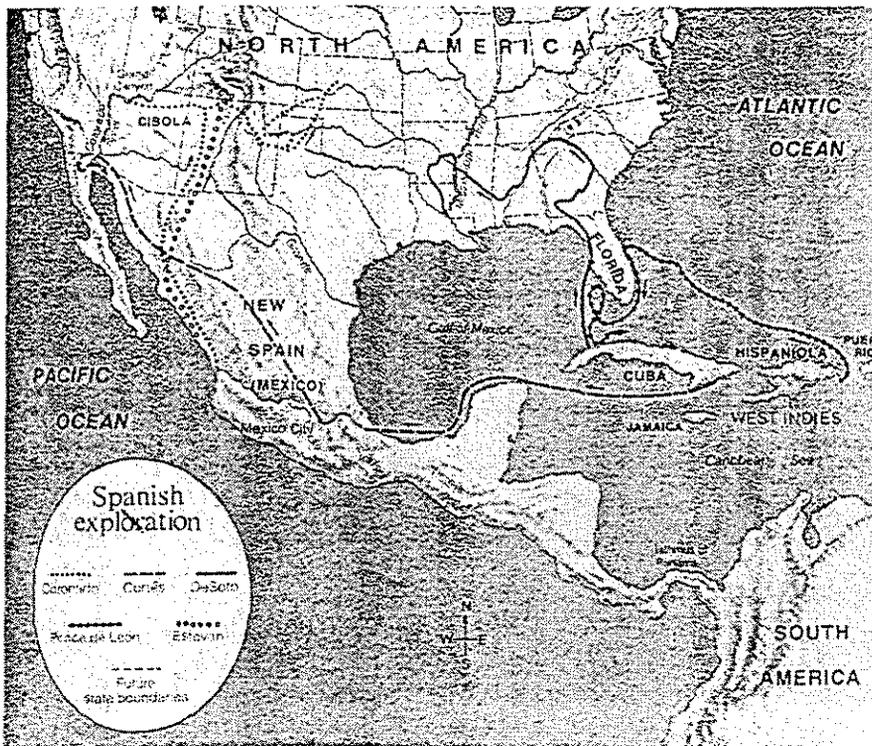
During the 20th century man has been trying to explore space. What do you think are the interests that motivate man to do so? ,

Do you know that a dog was sent to the Moon in the early sixties? Was it a scientific discovery? Yes? No? Why? ,

2.1.1 The Spanish in North America

Introductory Activities

*Listen to the story and follow the map. It will help you to follow Columbus's route. They sailed from a busy harbor in summer, **Please, share** your ideas with us.*



What do you think a busy harbor would be like? How do you imagine it?.

*Find a synonym for **Sea of Darkness** or **the Unknown Sea**. The map will help you to find the right answer.*

On the map, draw a violent storm with currents, huge waves and winds.

Columbus set sail one **sunny** day in **August 1492**. His three small ships- the **Santa María**, the **Niña** and the **Pinta**- sailed from a busy harbor in **Spain**. Their route led southwest across the Atlantic Ocean. In those days many people **feared** the wide Atlantic Ocean. They called it **the Sea of Darkness or the Unknown Sea**. But not Columbus!. He had learned much about it and its **currents and winds**.

Columbus kept a careful record of the voyage. Some days the **weather** was **fine**, and the sea was **calm**. At other times terrible **storms** sent huge **waves** crashing across the decks.

Some sailors complained **bitterly**. They were **afraid** of the storms and of being **far out** at sea. **Never before** had they been so long at sea without seeing land. They were afraid that they could not find their way back to Spain. They begged Columbus to turn back, but he refused. At last on **October 12,1492**, the ships reached land.

Columbus **claimed** the land he found for Spain. **As soon as** he landed, Columbus **pushed his sword** into the sand. Then he raised the flag of Spain. Columbus and his **crew** soon met the people who lived there. They were **friendly**. Columbus had discovered an island near North America. But he thought he had reached lands near Asia. He named the island **San Salvador**. He thought San Salvador was **the Indies**. He called the people he met there **Indians**.

Mid Term -Activities:

Discuss with your partners.

Why did Columbus push his sword into the sand? Explain your answer.

When he raised the flag it had a meaning. Do you agree with this? Explain your answer.

Were the natives really Indians? Go back to the first unit. It will help you to support your answer.

The story continues...

How Florida was found

While listening find the West Indies on a map (pag. 12).

Juan Ponce de León was a Spanish soldier and explorer. He had sailed to America on Columbus's second **voyage**. He became the governor of an island in the **West Indies**. He wanted to search for gold. One day in **1513** Ponce de León and his men set out to find new lands. They finally landed on the **shore** of a **low, flat** land. They saw graceful **palm trees, pine forests** and **beautiful flowers**. They named this land **Florida**, a Spanish word meaning "full of flowers". But they were disappointed that they did not find gold. At last they gave up and returned to the West Indies. Still, Ponce de León had claimed a large area of land for Spain.

Other Spanish explorers sailed west from Spain. Like Columbus, they hoped to find a shorter route to Asia and bring back **great treasures**. They wanted **gold**. **Cortés** was a very successful explorer. He guided several ships from the West Indies to Mexico. Around the year **1519** he conquered Mexico. There the **Aztecs** had rich gold and silver mines. Gold from **America** helped **Spain** to become a very rich country.

The first Europeans to see the **Mississippi river** were De Soto and his men. De Soto had been governor of **Cuba** (the largest island in the West Indies). He sailed to Florida with 600 men and women but he did not find gold there. Then they traveled through the areas that are now known as **the states of**

North Carolina, Tennessee, Alabama and Mississippi. Many of them died or became ill during the trip. De Soto himself was sick and he died. It is said that he was buried in the Great River.

Activities;

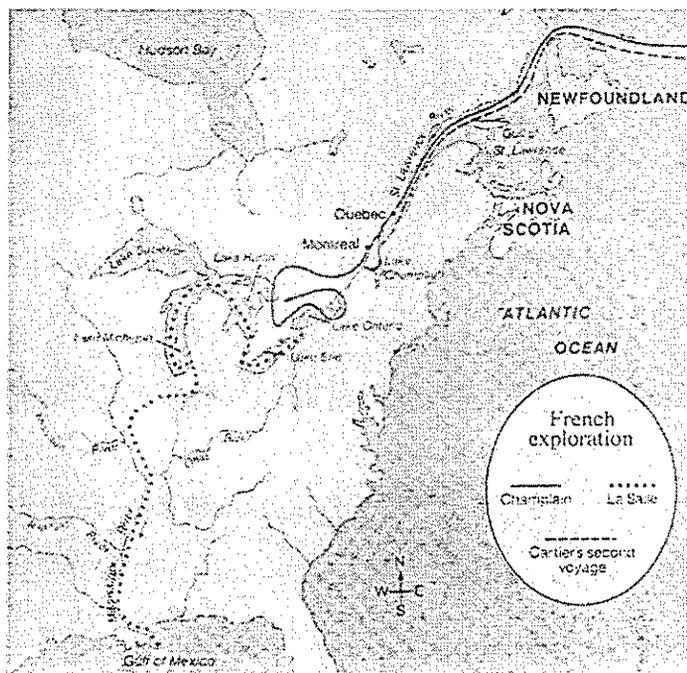
You may do them in groups. Let's try.

The Amazon is also a great river. Can you compare it to the Mississippi?. On the map on this page retrace De Soto's route with your finger.

Tell the story and if possible try to express your own knowledge about the topic.

2.1.2 The French in North America

You can follow this voyage on the map below. Try it .



In 1534, the French King sent **Jacques Cartier** to America. He was a well-trained French sea captain. He was told to look for gold and for a shorter route to Asia. Cartier's two ships landed on the shores of what is now eastern Canada. He **planted** the French flag and claimed the land for France. The next year he returned and sailed far up a great river. He named this river the **ST. Lawrence**. He hoped it was a **waterway** leading to Asia. He could not go farther. He made several other voyages west, but he finally failed to find gold or a route to Asia.

For about seventy years the French almost forgot Canada. Then they became interested again when they saw that Spain was settling much of America. They decided they must start a colony of their own. In 1608, **Samuel de Champlain** started the first successful French settlement. It was near ST. Lawrence River. It was called **Quebec**.

Champlain helped the colonist build a fort and plant crops. He urged the colonists to trade with the Native Americans for fur.

The fur trade brought many people to the new world. One of them was Robert de la Salle, age 23, a member of a French noble family. La Salle made the long journey in 1666. He guided his men all the way down The Mississippi River to its mouth*.

*The mouth of a river is a place where it empties into a body of water.

Activities:

Enjoy yourself while doing them

Complete the following diagram and trace the French route to America.

1534 _____ 1608 _____ 1666

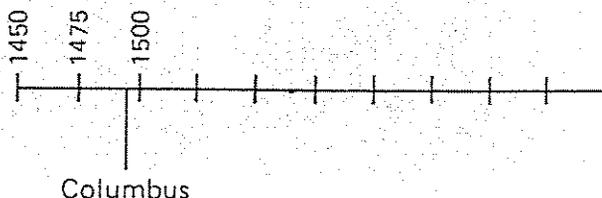
Write the names of the French explorers and their interests. Do it using your imagination. Apply what you have learned.

Write the names of these people on a map that you make yourself.

Ericson	De Soto	Champlain
Ponce de Leon	La Salle	Cartier

Draw an imaginary line in time

Example:



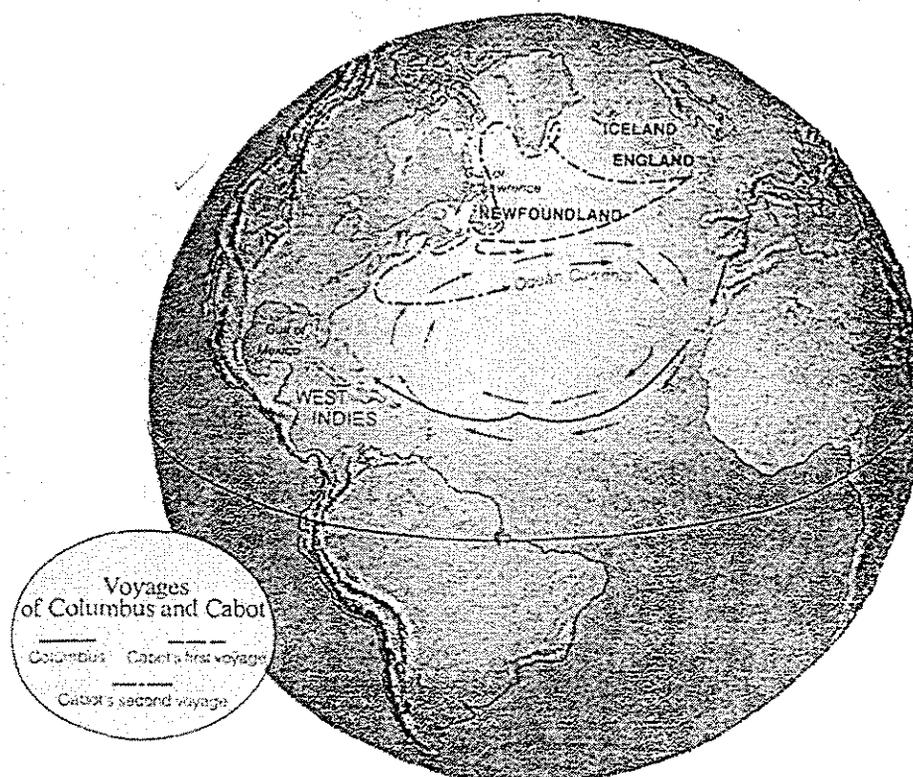
1492-----

Columbus----- Why can't you put Ericson on this time line?

Write a story about one of these early explorers. *Suggestion: go the library and find information. Apply what you have learned.*

2.1.3 The English in North America

While listening follow this route on the map. Notice how Cabot's route differed from the one Columbus took.



In 1497 the King of England sent **John Cabot** to America. Cabot was from Italy but he had been living in England. In fact, he had taken an English name. Like Columbus, Cabot believed that he could sail west to reach the Indies. He decided to sail a shorter route than the one Columbus had followed. He sailed almost straight west from England.

One summer day Cabot reached the **cool** shores of a large island. It **lay** along the northeast coast of North America. It was the island now called **Newfoundland**. Cabot thought that he was **near China**.

Cabot found a **different kind of wealth**. He knew that Europeans, who **earned** money by **fishing**, would welcome news of **these rich fishing grounds**. Cabot claimed the land he found for England.

The King of England was pleased by the **news** that Cabot had almost reached China! A second voyage was planned. This time Cabot was to take five ships west. He said that he would return **loaded** with **treasures** from China. He could not **keep** his promise.

In the late **1500s** three shiploads of English people sailed to America. They started England's first colony on **Roanoke** Island, off the coast of what is now **North Caroline**. They had a hard time in this new land. After a year they **gave up** and **went back** to England.

Activities:

Discuss with your partner:

Cabot landed on Newfoundland close to where the Vikings had landed. Why? Support your answer. The map on page 18 will help you to look for this information.

Why did Cabot realize that fish was an important income for England? Explain your answer.

Up to this moment how was the new world divided? Draw a map and discuss it with your partner. You may use different colors to draw it. Apply what you have learned.

Relaxing activity:

Reflections

Exchanging questions and answers;

Why is this kind of course important to you?

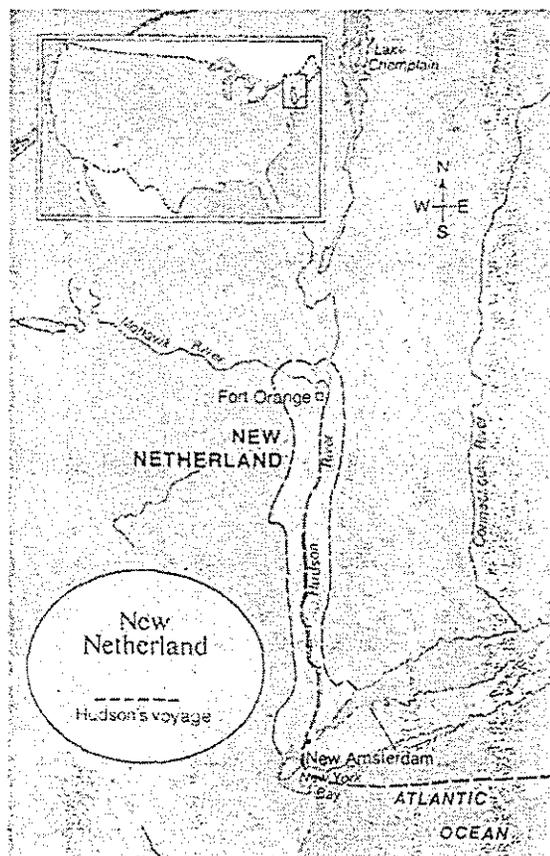
What is its significance for your field of interest?

What ideas did you get from the class discussions?

What can we do better?

2.1.4 The Dutch in North America

Find the Netherlands on a globe you may find it in a library then follow the route on the map below.



2.0

What does the word trading make you think of?

The **Dutch** people live in a small European country, the Netherlands. It is located **west of West Germany**. Like other **trading peoples**, the Dutch were eager to find shorter route to the Indies. In **1609** a Dutch **trading company** sent **Henry Hudson** west. He was told to search for a route to Asia **through** America Hudson was a **skillful** English sea captain. On part of the journey, he sailed about 140 miles up a beautiful river. He hoped it would lead him to the Pacific, but he was disappointed. This river **now** bears his name, **the Hudson River**. *Find the Hudson River on the map on page 20, It flows through what is now the state of New York to he Atlantic Ocean, not to the Pacific and* because Henry Hudson explored this river for them, the Dutch claimed the lands around it.

The Dutch started a colony they called **New Netherlands**. *Find the colony on the map P20.* Dutch **fur traders** soon arrived in **New Netherlands** and built a trading post along the **Hudson River**.

At the mouth of the Hudson River was an island. This island became known as **Manhattan Island**, which it **still** has today. On the southern tip of the island, the Dutch built a **fort**, a **mill**, and **some houses**. They named the place **New Amsterdam** after the largest city in their **homeland**. Because of its good harbor and location, **New Amsterdam steadily grew**.

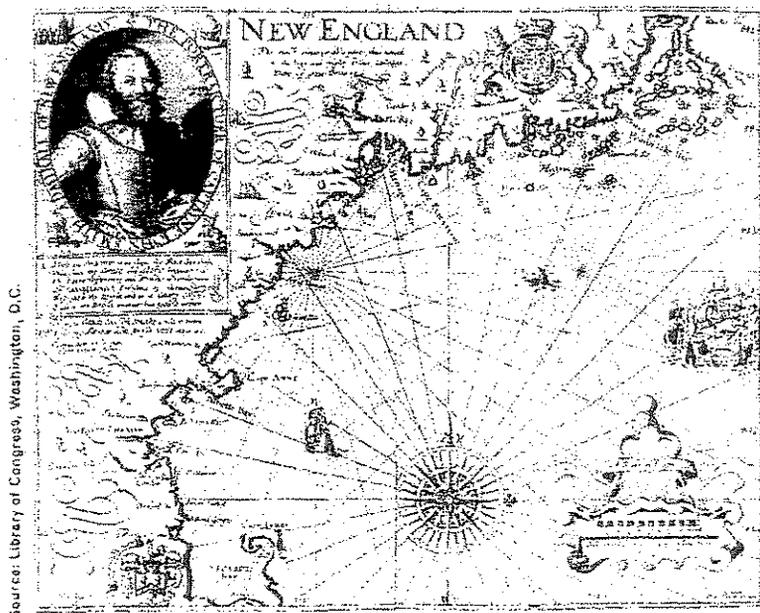
Activities:

What were the results of these early expansions?

Based on the words; a fort, a mill and some houses write a story. You may use symbols if they help you express yourself.

Workshop Activity:

Talk about a topic you liked best in units 1 and 2. You will be able to bring and create your own materials to illustrate the activity.



*“ Heaven and
earth never agreed
better to frame a place
for man’s habitation”
John Smith
Founder of the Colony
of Virginia, 1607*

The Founding of a Nation

Listen to some general reasons.

The English settlers came to North America for different reasons. The settlers who founded Jamestown wanted to make money through trade. The settlers who started Plymouth came to find religious freedom. The English took over Dutch New Amsterdam to get its fine harbor.

Coming to your own conclusions

By 1600, people in England had heard about the Spanish discoveries. What effect do you think these stories had on English colonists thinking of settling in America?

The story continues...

Impact on American Indians

The first contact between Europeans and Indians had a great impact on both peoples. The food Europeans ate changed. **Corn, potatoes, cocoa**, and other food such as those listed below were shipped to Europe.

Items Exchanged Between Indians and Europeans

From Europeans to Indians

Bananas
Cattle
Chickens
Horses
Pigs
Sheep
Sugar cane
Wheat

From Indians to Europeans

Chocolate
Corn
Peanuts
Potatoes
Pumpkins
Sweet potatoes
Tobacco
Tomatoes

Activity:

Do you eat these things? Which one is your favorite? In groups list ten ways to use a pumpkin.

Think!

A) What did the Europeans bring? Why were horses useful for them?

B) *What does the word **sugar** make you think of?*

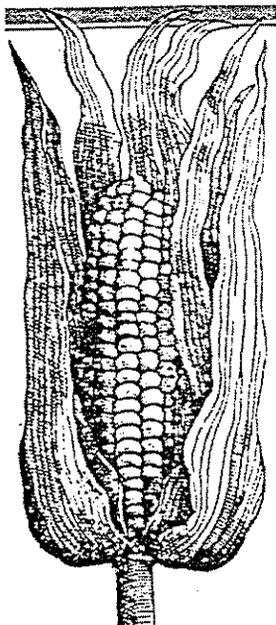
C) *What did the Indians plant?*

D) *Did contact with the Europeans bring deadly diseases to Indian communities? Support your answer.*

Time to write

What counts as politics?

Look at this picture Answer these questions



Who thinks that this corn represents a political issue?

Where does this corn come from?

How did it get there?

Who received the most benefits from it?

Who received the most benefits from it?

Can you name the thirteen colonies?

3.1 The Thirteen Colonies.



letters of the four cardinal directions in the correct places. Then follow the route. Do it with your fingers.

Do you know?

The first permanent English settlement in America was a trading post founded in 1607 at Jamestown, in the old Dominion of Virginia. This region was soon to develop into a flourishing economy because of tobacco crops.



The First Thanksgiving day

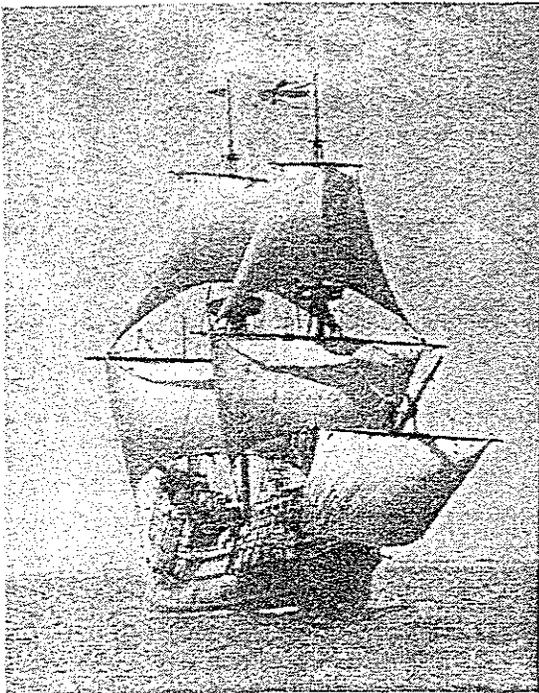
Captain John Smith became the leader of Jamestown. By 1620, great plantations had already risen along the James River.

Why the Pilgrims Came

The Pilgrims began the settlement of New England. Their story begins in England in the early 1600s. A new law ordered all people to attend the Church of England. Some of them refused to obey the law. Some of them were put in prison. Many of these people moved to the Netherlands. There they were known as the Pilgrims.

The Pilgrims lived in the Netherlands for several years. Their children began to speak the Dutch language and to follow Dutch customs. Their parents were unhappy about this. They wanted their children to follow English customs. So they decided to leave the Netherlands.

Months of planning were needed. Then the Pilgrims set out across the Atlantic. They sailed in a small ship named the *Mayflower*. The voyage took more than nine weeks. One cold wintry day in 1620, the Pilgrims reached the coast of America.

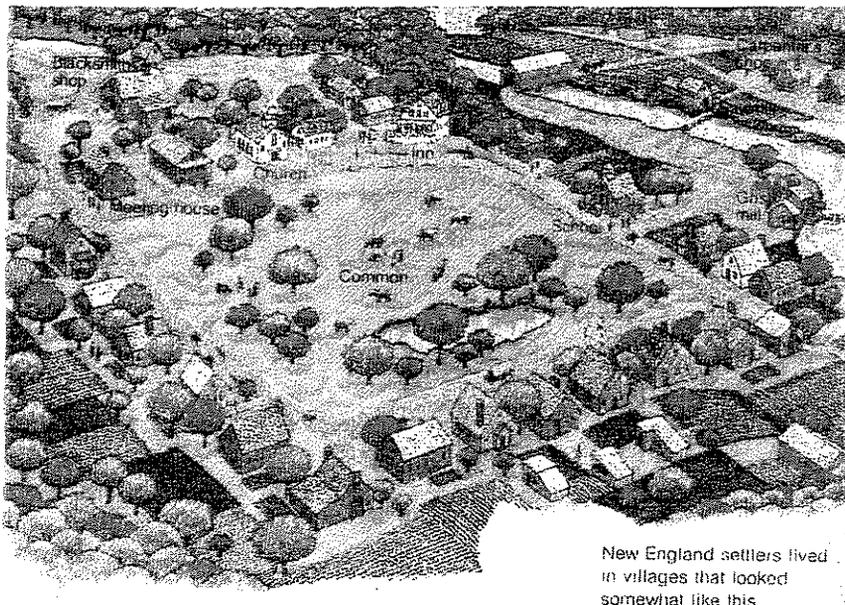


Before going ashore, the Pilgrims signed an agreement known as the *Mayflower Compact*. They agreed to obey the laws made by their leaders. They also agreed to elect representatives and to choose a governor. The pilgrims called their settlement **Plymouth**. Even today this northern corner of the United States is known as New England. At Plymouth, they began the custom of celebrating Thanksgiving. It

has been continued to the present day. **Thanksgiving Day** is now the fourth Thursday of each November.

Activities:

*-New England settlers lived in villages that looked somewhat like the picture below. After exchanging ideas with your partner about it, imagine that you are visiting this ancient village and you want to go to **school**.*



New England settlers lived in villages that looked somewhat like this

*-Now you are at the **Meeting house**. Trace the route on the picture. You may use your fingers to do it.*

-Look in the library for more information about the Jamestown settlement. Draw a picture showing what it looked like.

Try to remember

-Who were the Pilgrims? Why did they come to America? Where did they settle? What was the Mayflower Compact?.

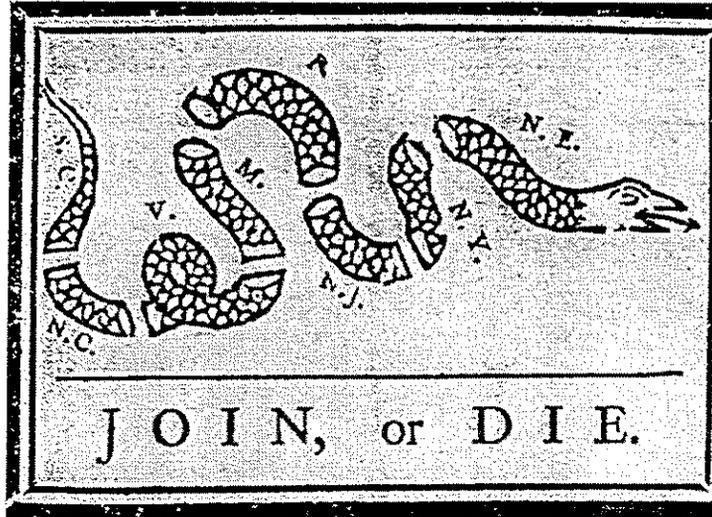
- *Why do you think they stayed in America instead of returning home?.*

. - *Did the Pilgrims have the same reasons that Columbus had to come to America? Explain your answer.*

3.1.2 The Independent Nation

Patrick Henry (1775) cries, “ Give me liberty or Give me death”

Previous Activity:



The illustration above is thought to be American’s first political cartoon. Benjamin Franklin drew it in 1754 to support the idea of united colonies. The cartoon was based on the superstition that a cut up snake could be put back together if its pieces were joined by sunset. The cartoon reappeared in the colonial newspapers in 1765 and 1774.

What did the pieces of the snake mean? What written clue did Franklin add to help explain this?

The **TIMES** are
Dreadful,
Dismal
Doleful
Dolorous, and
DOLLAR-LESS.

The Struggle for Independence



Benjamin Franklin

To many people in the 1770s America was “ a world turned upside down”. Colonists who had once been loyal British subjects began to talk about independence. British soldiers who once had protected the colonist now threatened _ even killed_ some of them. While these events amazed people in America and Britain, the changes had just begun.

From 1722-1775 the writer, printer, and inventor, **Benjamin Franklin** was one of the best-known people in America. During this time, Franklin began to call for the colonies to unite. During the period of 1754-1763 France and Britain fought over lands in North America in the **Seven Year's War**. Many colonists gained military experience in this war. In 1772 **Phillis Wheatley**, the first important poet of African descent in North America, wrote a poem comparing America's desire for freedom to her own. In 1776 the **Liberty Bell** was rung to celebrate the **Declaration of Independence**.

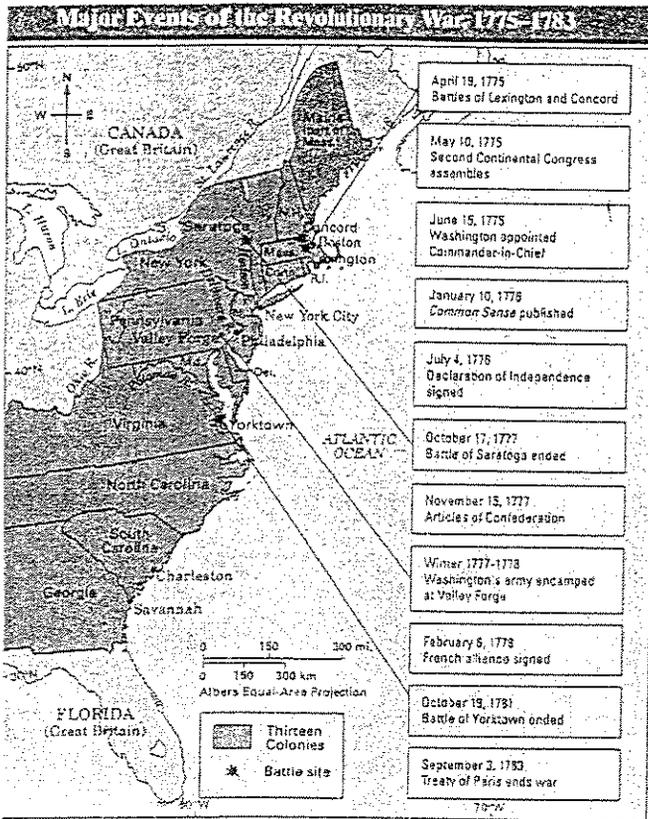


Phillis Wheatley

Do you know?

For many years Britain and France were at war. The fourth war began in 1754 when French soldiers attacked British colonists. These colonies had settled on land claimed by France near the Ohio River. Fighting in America went on until 1763, a total of nine years. However, the war is called the Seven Year's War, because Britain and France fought in Europe between 1756 and 1763. The war is also called the French and the Indian War. In the war, the French joined with several Indian tribes to fight the British. Britain and France ended the war with the signing of the Treaty of Paris in 1763.

The Effect on Attitudes



The war also changed the way colonist viewed Britain. Colonists no longer needed British help to fight the French. Therefore, the colonists felt less closely tied to Britain. Also many colonists had become skilled soldiers in the war. They learned they could defend themselves. One colonist who fought for the first time was a Virginian, George Washington. The war taught him something. Colonist could fight as

well as British soldiers. In a few years, the whole world would know what Washington knew.

Activities:

Time to write

Make a list of the effects of the Seven Year's Wars on the attitudes of the colonists towards England.

Write one sentence summarizing the change in the relationship between the colonists and Great Britain.

Why were colonists more confident of their ability to defend themselves?

Connect: - Colonist's confidence level

- Colonist's defense ability

Think!

In the Seven Year's War, more soldiers died from diseases than from battles. Could this happen today? Why or why not?

The Independent Nation



George Washington was the first president of the United States. He was born on a plantation in Virginia. He rode horseback ten miles every day to attend school. He liked mathematics and enjoyed working

out doors. He learned to be a **surveyor**. A surveyor **measures** lands. George Washington was a surveyor and a soldier too.

George Washington became president on **April 30, 1789** in **New York City**. An exciting time in American life began. The people of the young nation were learning to use a new form of government. They were also building cities and exploring **western lands**. Many Americans set out to turn the rich land into farms. **Farm life** could be hard, but often it had its rewards.

The years following **the birth** of the new nation were full of new beginnings. Everything was happening for the first time: **electing the first president, starting the first political parties, and coining the first U.S money**. Slowly the new nation took form. Sometimes people disagreed. Sometimes they even wondered if they would succeed.

Washington's closest **advisers** were the men he chose to run the departments of the government. These advisers later became known as the **Cabinet**. One of these advisers was the Secretary of State, **Thomas Jefferson** who in **1801** became president of the United States.

The nation grew during Jefferson's **presidency**. He was the first president to begin his term in **Washington, D.C**. **No guards, no coach, not even a horse** waited at the door for Thomas Jefferson as he left his rented room in Washington. He wore **no sword** and his clothes were simple. He **looked like** any other citizen **out for a walk**. During Jefferson's two terms as president, people in the United States began to feel a growing sense of **nationalism**, of belonging to a certain country.

Reflection!

Does this situation still exist today? Explain your answer.

The War between the North and the South



Slavery in the Southern Colonies

The slave ship “filled me with astonishment, which was soon converted into terror.” A man named Olaudah Equiano wrote these words. As a young man Equiano was taken from his home in Africa and sold to a slave trader. The trader brought him across the ocean to America. There he became a slave.

The Beginning of African Slavery

After reading the text below, answer this question: How was slavery as it was practiced in Africa different from the way it was practiced by the colonists?

Olaudah Equiano was one of about 10 million **Africans** who were sold into slavery between 1570 and 1870. **Slavery** is a system in which people are made to work for their masters without pay. **Slaves** had no rights.

Slavery did not begin in the Americas, **but** only here were people forced into slavery because of their **race**. In the ancient world, prisoners taken in wars were sometimes **enslaved**. These slaves came from many different places. Some of them **earned** their freedom after working for a number of years. The first known slaves lived about **3500 B.C.** in **Western Asia**. In ancient **Athens**, in the **400s B.C.**, up to one-third of the population were slaves. Societies in **China, India, and Africa** also practiced slavery.

In some areas of Africa, people who became slaves through war, **debt**, or **theft** still had some of the same legal rights as free citizen. Slavery was often a **temporary condition** caused by **misfortune** or **wrongdoing**. Rarely were people forced into slavery only because of their **race, religion, or ethnic group**. **However**, the Europeans who settled in the Americas developed a **cruel** and **inhuman** system of slavery. In the Americas white people owned black and Indian laborers. By the 1700's many English colonies had passed laws decreeing that only **Africans** and **Indians** could be **enslaved**. Some colonies ruled that masters could not grant their slaves freedom. Slavery remained legal in the southern United States until **1865**, after the **Civil War**.

Slaves were brought to the New World to raise sugar. **Refined sugar, molasses, and rum** came from **sugar cane**.

Activity:

Critical thinking

Time to think and write

This statement says, "the majority of Africans were slaves, and they did not share in the wealth they helped to create." How is wealth created? How is it shared? Write a paragraph explaining your answers.

Slavery Hardens into the Economy

Think! How did the slave trade begin and develop in the southern colonies?



Conflicting interest in the **north** and the **south** became increasingly apparent. Resenting the **large profits** amassed by **northern businessmen** from marketing the cotton crop, southerners attributed the backwardness of their own section to northern aggrandizement.

Northerners, on the other hand, declared that slavery was wholly responsible for the region's relative backwardness.

The south, from the Atlantic to the Mississippi River and beyond, was a relatively **compact political unit** agreeing on all fundamental policies affecting cotton culture and slavery. The majority of the **southern planters** came to regard slavery as **necessary and permanent**. Cotton culture, using only **primitive implements**, was singularly adapted to the employment of slaves. It provided work **nine months of the year** and permitted the use of **women and children as well as men**.

Think!

Time to write

Imagine the year is 1840, and you are a northerner who has come to the south to visit your cousin. Write a paragraph that describes what your cousin's life is like.

Sectional Conflict

“ A house divided against itself cannot stand. I believe this government cannot endure permanently half-slave and half free. ”



Abraham Lincoln

Springfield, Illinois, June 17, 1858



This slave is teaching his son to play a Banjo. Note the expressions on the faces of the father and son How do they seem to feel about the lesson and about each other?

In the middle decades of the 19th century no country in the world was more interesting to other nations than the United States. The verdict on the new country became more and more favorable. Travelers arrived to find the



bay and the city of Boston beautiful. The national territory now stretched over forest, plain, and mountain. Within these limits dwelt 23 million people in a Union comprising 31 states. The land of promise had never before seemed so truly the land of performance. In the east, industry boomed. In the Midwest and the south, agriculture flourished. The railways knitted the settled parts of the country together, and the mines of California poured a

golden stream into the channels of trade.

Yet visitors quickly found that there were really two Americans_ a north and a south. And the speed of progress itself held latent dangers for the maintenance of the sectional harmony. New England and the Middle Atlantic States were the main centers of manufacturing, commerce, and finance. Principal products of the area were textiles, clothing, machinery, leather, and woolen goods.

In the south, the chief source of wealth was the cotton crop, although there was rice culture along the coast, sugar growing in Louisiana, tobacco raising and general farming in the border states .

Activity

Discuss in groups of two:

-Some slave owners argued that slaves were better off than the factory workers in the North. Imagine that you are an abolitionist visiting a plantation in the south. You are talking to a wealthy planter about slavery and he gives you his argument. How would you try to convince the planter that slaves are really much worse off than northern factory workers?.

Civil War Begins

On March 4, 1861, Abraham Lincoln was sworn in as a President of the United States. His speech closed with a plea for restoration of the bonds of union. But the south turned deaf ears, and on April 12, guns opened fire on fort Sumter in the Charleston, South Carolina, harbor. All hesitation was now swept from the minds of the northerners.

On January 1, 1863, president Lincoln issued Emancipation Proclamation, freeing the slaves in the rebelling states and inviting them to join the armed forces of the north. The proclamation thus declared the abolition of the slavery an objective of the war in addition to the declared objective of saving the Union.

After years of war the south was a region devastated by war. And a long period of reconstruction began.

Group Activity:

-Create a recruiting poster for nurses for either the North or the South. Use pictures and words to convince people to help in the hospitals.

Unit 4

4. The Expansion

*“When Daniel Boone goes by, at night,
the phantom deer arise and all lost,
wild America is burning in their eyes.”*

*Rosemary and Stephen Benét,
A Book of Americans, 1933*

4.1 The Moving Frontier

Do you know?

Daniel Boone became a legend in his time.

Do you remember about a legend of your own country? Please, share it with us.

Moving West

Even before America won its independence, settlers were pushing west of the Appalachian Mountains. Americans found adventure and opportunity in these new lands. Many dreamed of building a better life by starting over in places like Kentucky and Tennessee. One minister even declared: *“Heaven is a Kentucky of a place!”*

Daniel Boone was the first who reached **Kentucky** in **1769**. During the next few years, Boone led several groups of pioneers, or early settlers, to Kentucky. He later **bragged** that his wife Rebecca and his daughters were *“The first white women that ever stood on the banks of the Kentucky River”*.

The region Boone explored was part of a huge territory. It stretched **from the Great Lakes in the north to the Gulf of Mexico in the south, from the Appalachians in the east to the Mississippi river in the West.** *Trace the out line of this territory this territory on a map. What present states were part of this area?*

France claimed most of this land **before 1763**. The French were only interested in the furs they could take from the region. French hunters and trappers roamed the forests in searched of bears and other animals.

Control passed to **the British** after the **Seven Year’s War**. The British knew that white settlers wanted to move west. They also knew that the Indians

would resist any white settlers who tried to live on their land. On an effort to keep peace, the British passed a law called the **Proclamation of 1763**. It said that **the lands west of the Appalachians** belonged to **the Shawnee, Cherokee,** and other Indian peoples who were already living there. The Proclamation ordered colonist to keep out of these specific lands.

Think!

Who were really the owners of this territory? Explain your answer.

The story continues.....



As settlers moved to the **frontier**, Indians saw **their land and their culture under constant attack**. They lost **more and more** land each year. They tried to work out treaties with the settlers, but the treaties never lasted very long. The settlers were willing to buy land, but they would take it if they could not buy it. The situation got worse. As settlers poured in, Indians were forced to move farther west.

As settlers moved west, the U.S. government had to decide how to organize the territory west of the Appalachians.

Kentucky became the nation's **15th state** in 1792. Tennessee became the **16th state** in 1796 .

Each territory could become a state once the **white population** reached 60,000. The ordinance guaranteed **freedom of religion** for the area. In addition, it promised to use “the utmost good faith” in protecting the rights of the Indians. The days of the hunter and trapper in the area were drawing to a close.

Activity:

Exchange ideas with your partner:

-Why did pioneers move to settlements across the Appalachian Mountain?

-What was the main cause of the conflict between the Indians and the settlers?

-Your everyday life is full of causes and effects. You forgot your lunch. By late in the afternoon, you are hungry. Forgetting your lunch was the cause, and becoming hungry was the effect. Sometimes a single event sets off a “chain reaction” of other events

History is full of causes and effects, too. You can use a chain diagram to show the effects of the conflict between the Indians and the settlers who crossed the Appalachian Mountains. Please do it with your partner.

4.2 The Next Frontier

In 1802, American settlers were moving west in to the lands beyond the Appalachians. At the same time, events were unfolding in **France** that would change the future development of the United States.

Napoleon Bonaparte, the ruler of France, was worried about the French colony of what is now **Haiti** in the **West Indies**. He had already sent thousands of troops there to crush a revolt of black slaves. He would need to send thousands more. Wars cost a lot of money, and Napoleon was going to need lots of it.

James Monroe decided to take the risk. **On April 30, 1803**, he agreed to the **Louisiana Purchase**, in which he bought 828,000 square miles of land west of the Mississippi River. *Find the Louisiana territory on a map. What present day states make up this area?*

Do you know?

*The United States bought this land for less than three cents an acre!.
Monroe paid only 15 million dollars for the entire territory of Louisiana.*

Time for Discussion

Immigration is a hard problem. People immigrate for different things. Haiti is a poor country with a lot of problems. It is in the West Indies. Tell us what you know or have read about this country.

4.3 Toward the Modern Age (1848-1914)

The Civil War settled the issue of slavery and preserved the Union. Few African Americans, however, felt **free and equal**. The proud southern states went through a difficult period called **Reconstruction**. Americans **poured** westward, filling the Great Plains and **displacing** the **American Indians**. **Immigrants** came to work on the land or the factories of the nation's cities. The country offered great promise for many Americans.

When the Civil War ended, Southerners found their land, economy, and way of life torn apart. During the time known as Reconstruction, the south began to **rebuild**. **North and South** finally reunited as one **nation**.

Relaxing Activity:

-Choose a partner and debate the roles of a machine you and your family use today. Your subject might be a computer. One person should present the advantages of the machine and the other person should present the disadvantages. Base your views on the personal experiences. Use examples to support your opinions.

4.4 Immigrants and Politics

Immigrants faced many **hardships** when they arrived in America. Many were too poor to leave the crowded port cities like **New York** or **Boston**. Other traveled to cities where families' members or friends lived. They settled in neighborhoods with other people from countries. Soon, many American cities had **Jewish, Italian, Polish**, and other ethnic neighborhoods. These

places were often **run down and overcrowded**. But they were also filled with familiar languages, customs, and foods of the old country. These ethnic neighborhoods helped make the immigrant's new land seem a little less strange.

Think!

Why did the immigrants often settle in ethnic neighborhoods?

References:

Armento, B. J & all, *America Will Be*, printed in the U. S. A by Houghton Mifflin Co, 1994

Brown, G.S, & all, *Our Country*, printed in the U.S. A by Ginn & Co, 1979

UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL

SEÇÃO CIRCULANTE