A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA
Lucia Rottava 119

ASPECTOS TRADUCIONAIS DE UNIDADES FRASEOLÓGICAS
René G. Strehler 139

TRADUZIR FRASES ISOLADAS NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: POR QUE NÃO?
Herbert Andreas Welker 149

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS 163

QUALIDADE DA INTERAÇÃO NO DESEMPENHO DE APRENDIZES DE LE EM TAREFAS PROBLEMATIZADORAS

María Caridad Ginarte Agra
Doutoranda UNICAMP

Resumo: *O presente artigo mostra a interação que se obtém entre professor e alunos quando tarefas e entre elas tarefas problematizadoras de forma especial 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 com características específicas a partir do uso constante da língua inglesa para implementar tarefas problematizadoras.*

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

Abstract: *This article focuses on the interaction that was obtained between a teacher and his students when tasks in general and among them, "problematizing tasks" are implemented in foreign language teaching. The data collected showed how the teacher and the 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 specific features of the interaction trigged by "problematizing tasks" were just the result obtained from that environment.*

Key words: *"problematizing tasks", foreign language teaching.*

Introdução

> ***"Ensinar exige risco, aceitação do novo".***
> *Paulo Freire*

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras usando tarefas é uma área teórica que vem despertando interesse crescente nos estudos de Lingüística Aplicada. No entanto, é ainda necessário refletir sobre temas como os da qualidade do insumo que se obtém a partir de condições de intensa interação entre aprendizes.

O presente artigo pretende mostrar o impacto de experiências com tarefas problematizadoras na aquisição de uma língua estrangeira (inglês), através da utilização sistemática de materiais produzidos especificamente para esse tipo de atividade. Dessa forma, pretende-se contribuir para uma procura ativa e teoricamente fundamentada de procedimentos mais

adequados para instaurar qualidade no ensino de línguas e na aprendizagem reconhecível como aquisição mais duradoura e fluente associada a ele.

Durante os anos mais recentes de experiência de ensino de línguas, tenho buscado incorporar às minhas aulas um conjunto de materiais voltados para o estabelecimento de interação propositada e nessa perspectiva experimentei no âmbito deste projeto especificamente tarefas que chamam o aluno a enfrentar e resolver problemas em atividades comprometidas com tópicos de um curso e questões relacionadas do cotidiano dos alunos em diversos graus de complexidade.

Com essas experiências busquei estimular o interesse dos alunos na aprendizagem da língua-alvo e ativar o processo de ensino-aprendizagem deflagrador de competência lingüístico-comunicativa. À medida que fui me aprofundando no estudo da teoria sobre os métodos produtivos ou de procura com o objetivo de desenvolver maior independência cognitiva dos estudantes, fui 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).

1. Aspectos Teóricos

Este artigo toma como anteparo teórico de 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 rendimentos- 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. 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. No entanto, devemos esclarecer que a forma gramatical na é desprezada, cabendo ao professor explicitá-la em momentos apropriados.

Partimos do pressuposto de que saber usar uma língua implica esforço, busca de solução de problemas, implementação de hipóteses levantadas mentalmente, questionamento e criação de idéias nessa língua-alvo.

Tomamos como base nesta pesquisa de sala de aula uma visão de linguagem, não abstrata e estanque, e que levasse em conta não apenas indivíduos reprodutores de códigos lingüísticos, mas sim sujeitos produtores de enunciados e, portanto, de 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. 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.

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 (1929), Vygotsky (1934) e, mais recentemente, Majmutov (1983). No Brasil, citamos Paulo Freire (1921) com sua proposta embasada em tarefas que implicam conflitos, e nos Estados Unidos, Nina Wallerstein (1953) 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 que implica em esforço, em saber usar a nova língua para resolver tarefas. Os autores mencionados adotam (possivelmente á 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 de 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.

A concepção de ensino-aprendizagem de Vygotsky incluiu 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.

O ensino problematizador consiste em que o aluno deve analisar o material que for apresentado pelo professor (realizar

as tarefas propostas), aprender a operar com ele para obter uma informação nova, isto é, aplicar seus conhecimentos a partir daqueles que já foram incorporados anteriormente. Ele 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).

No Brasil, citamos Paulo Freire que, apesar de voltado à alfabetização de adultos, mantém uma filosofia de aprendizagem que passa pela problematização, ou "problem-posing", termo esse em inglês que é utilizado 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.

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

2. Desenho da Pesquisa e Coleta dos Registros

Na presente pesquisa desenvolveu-se 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.

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 intitule The Building of a Culture, versando sobre o desenvolvimento histórico dos Estados Unidos.

O tema, História dos Estados Unidos de América, foi escolhido a partir do pressuposto que língua e cultura são inalienáveis em relação uma à outra. Acreditamos que cultura é o termo mais amplio, 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 à gente precisa recuperar para poder entender, porque os Estados Unidos deram o que deram, até para poder ser críticos nos precisamos conhecer a construção desse país. Precisamos conhecer essa construção histórica que é também cultural.

Entrevistas, questionários, diários dos participantes (professores e alunos), gravações de aulas em vídeo e áudio, materiais didáticos, documentos, etc, foram alguns dos instrumentos utilizados na coleta de dados para a pesquisa.

No início do curso foi aplicado um questionário- sondagem 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 e as tarefas nelas contidas para uma análise posterior. 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.

3. Análise dos Dados

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

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 pública do sudeste brasileiro. Foram analisados alguns trechos de aulas ilustrativos dos pontos observados, tendo em vista a necessidade de atender o foco da pesquisa.

A turma em foco se compôs de 27 alunos e a idade média dos alunos variou entre 20 e 35 anos. Eram em sua maioria falsos participantes no sentido de que haviam estudado a língua-alvo sem obter resultados na aprendizagem.

Nas aulas pesquisadas foram desenvolvidas as quatro unidades do material didático intitulado The Building of a Culture, 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 as "cenas" de aulas ilustrativas dos pontos observados, tendo em vista a necessidade de limitar 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 cena analisada 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. 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 onde os conhecimentos adquiriram se 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 mostramos como fluiu a interação entre o professor e seus alunos a partir de trechos tomados do curso em questão. Gostaria lembrar que minha posição como pesquisadora foi de observadora e construtora do MD.

Observou-se a partir do início do curso a construção de um evento comunicativo entre professor e alunos, mediado pelo MD. O diálogo aconteceu de forma espontânea numa linguagem que o professor se esforçava para que fosse compreendida, escolhendo frases diretas e curtas, pensando entre elas e articulando com cuidado as sílabas embora a distribuição das cadeiras e os movimentos do professor na sala de aula foram inicialmente os convencionais. O trecho a seguir mostra como o professor introduziu o curso para os alunos tentando procurar alguma interação com o apoio da capa do MD.

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 e disse que estavam começando o curso)
S2: Sure!(entonação ascendente com apoio ao professor)
S3: Of course (entonação ascendente)
P: 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 e mostra os mapas).
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?(faz outra pergunta tentando continuar o diálogo).
S5: He was looking forgold (ouro) (observamos que o aluno usa o pronome he como sustituto de Columbus)
S6: gold, precious Stones (pedras preciosas) (apóia o termo material goods)

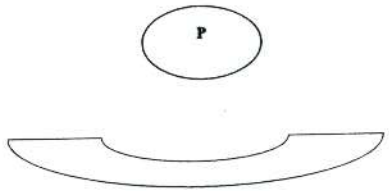
Para responder à pergunta "porque veio Colombo?" o professor fez um roteiro na lousa com os termos / gold, precious stones, / que foram sendo fornecidos pelos alunos através de diálogo gradualmente construído com o mestre. Observou-se que os alunos foram capazes de realizar operações mentais simples como descrever, localizar rotas no mapa na língua-alvo, ao final da primeira cena de aula.

O material didático funcionou como mediador a partir do qual se costurava o diálogo. Houve da parte do professor, uma tentativa de construir uma base de conhecimento comum; o que foi confirmado na última fala dele neste trecho.

Sintetizando, pode-se dizer que nesta primeira cena de aula, o professor começou a preparar os alunos para a tarefa a ser desenvolvida, tentando apresentar o reavivar conhecimentos antes adquiridos. Estava apontando, portanto, em nível de problematização que ia 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 começou a dar uma determinada orientação ao projetar a interação com

os alunos e ativar conhecimentos prévios. Pela primeira vez fez 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.

O cenário da sala de aula na cena 2 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 precisar e para ouvir comentários e trocas informais de informações para a pesquisa. A seguir como foi visualizada a sala de aula.



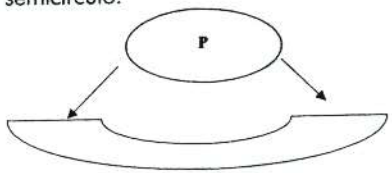
Neste dia, o professor iniciou um tópico novo e voltou ao contexto do mapa; neste caso, um mapa da Europa que forma parte do MD, onde os alunos podiam traçar uma nova rota; realizando ações mentais como descrever, localizar diferenças e imaginar.

Continuava a tentativa de construir uma base de conhecimento comum a partir de um conteúdo histórico-social. Vê-se concretizada já, também uma tentativa de o professor problematizar colocando a questão do papel da mulher na sociedade da época, na tentativa de fazer os alunos pensar 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. Vejamos a seguir um trecho onde o professor fala das mulheres vikingas e se elas vieram a América com seus maridos o ficaram na suas casas, cuidando delas.

Exemplo 2

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)
S6: May be they were not planning to stay in America and... (tentativa de apoio ao professor). O aluno tenta dizer que podia ser que eles não tinham planejado ficar na América e por isso as mulheres não viajaram ao novo mundo.

A partir da cena 03 notou-se que o professor circulava entre os alunos que ficavam sentados num grande semicírculo.



O professor fez uma ligação com a aula anterior onde eles tinham falado dos vikingos e iniciou-se o trabalho em grupos, distribuindo-se pequenas tarefas e tentando explorar o conhecimento prévio dos alunos. Alguns alunos trouxeram materiais tomados de livros e enciclopédias para enriquecer o material apresentado na aula anterior.

Os alunos começaram a trabalhar em dupla. O professor distribuiu

pequenas tarefas que os alunos realizaram. Observamos que, apesar de o processo se iniciar e das dificuldades apresentadas pelos aprendizes, estes interagiam entre si na língua-alvo, tentando se comunicar, arriscando-se em tentativas de produção ou senão buscando a segurança das repetições de formulas. As tarefas foram simples o suficiente para que eles pudessem resolvê-las. Do observado até o momento, notei alguns pontos que passo a analisar mais detalhadamente.

Houve um diálogo aberto do professor com os alunos, procurando acercar-se deles. Percebeu-se que o professor não desenvolveu as questões previstas no material, num esquema redutor de pergunta/resposta, mas se esforçou no sentido de auxiliar os alunos a construírem sua competência comunicativa. Vejamos a seguir um trecho onde os alunos tinham que expressar como imaginavam que moravam os vikingos na época. O professor usa o termo "warriors" (guerreiros) para se referir aos vikingos, fazendo pensar a seus alunos.

Exemplo 3

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

Sh: In stone houses.... or houses made of wood (em casas de pedras, madeira,.... usando imaginação a partir de crenças)

O envolvimento entre professor e alunos sempre foi bom e relaxado. Continuava a tentativa de construir uma base de conhecimento comum a partir de um conteúdo histórico-social.

Para quebrar a sensação de monotonia que possa provocar qualquer atividade, propõe-se, freqüentemente, cantos, comentários e apresentam-se mapas com a ajuda do retro-projetor.

A cena 04 nos mostrou uma tentativa de problematizar. O professor dividiu a sala de aula em 4 grandes grupos de 6-7 alunos. Cada grupo tinha que focalizar e resolver como tarefa uma questão da unidade 2 do MD; ou seja, de forma semi-independente 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 livro de didático. Finalmente, entre eles teriam que selecionar um representante para apresentar 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.

Observamos que os alunos atuavam na construção da interpretação do texto sem ajuda substancial do professor. Eles tentavam explorar os elementos do texto que os iam ajudar a resolver o problema apresentado (datas, nomes) e, portanto que, contribuíam para a consecução da tarefa, conforme projetado anteriormente pelo professor. Os mapas e esquemas ajudavam a seguir as rotas. Termos como / gold, ways of making money/, foram utilizados pelos alunos, tentando aplicar os conhecimentos adquiridos. As posições do poder mudaram na sala de aula (aparece o

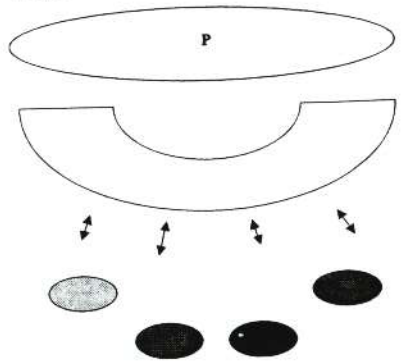
líder na cena). Os alunos foram capazes de realizar ações mentais sem ajuda substancial do professor e a partir de troca de conhecimentos dentro do grupo de trabalho tais como busca de pressupostos, argumentação, e traçada de rotas. Continuava a tentativa por parte dos próprios alunos agora de construir uma base de conhecimento comum, mediado por um MD.

Acreditamos que se estipulando atividades onde cada aluno é responsável por uma parte do conteúdo, conseguem-se ao mesmo tempo em que os alunos se mantiveram motivados e atentos porque o colega trazia informação nova e eles precisavam compreender esse insumo para que todas as peças se juntaram e ficassem com sentido. Ao falar, o aprendiz assumia o posto de "professor"; é ele quem ia trazer novos conhecimentos e problematizar questões para o resto do grupo.

Enfatizamos que 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.

Nas cenas 04 e 05 o papel do professor deslocou-se para outro plano na sala de aula, atuando como apoio, dando pistas e interagindo quando solicitado pelos alunos.

As cenas 04 e 05 foram visualizadas assim:



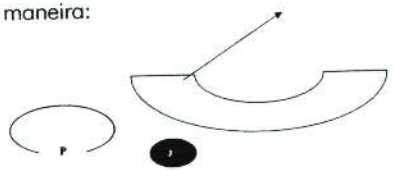
O recorte a ser apresentado (cena 6) a seguir neste artigo de sala de aula foi escolhido por se constituir um trecho rico em cenário. A presente tarefa que nomeamos como "minha linha do tempo", já que foi desenvolvida, planejada por uma aluna semi-independentemente a partir de conhecimentos adquiridos no curso e anteriormente em outras disciplinas do currículo. Nesta tarefa aluna consegue planejar, resumir, comparar, aplicar, explicar e chegar as suas próprias conclusões.

5. Minha linha do tempo

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 (-), 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:



No esquema podemos observar como a posição do professor/aluno mudou. O cenário da sala de aula foi 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" circulava.

(J) foi capaz de chegar a conclusões através da reflexão e associação de fatos históricos que aconteceram em momentos diferentes.

As cenas 7 e 8 mostraram como os alunos foram integrando e fixando conhecimentos através de um processo de ensino tecido e costurado onde uma aprendizagem questionadora aconteceu. 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 (sentimento) teve uma significação em relação ao que aconteceu na sala de aula de línguas estrangeiras.

Considerações Finais

A seguir pretendo discutir os resultados obtidos no curso piloto a partir dos dados obtidos, partindo da perspectiva que estávamos trabalhando com o ensino de línguas e estávamos 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. Dento desta perspectiva, os conceitos de papéis de alunos e professores são olhados de uma maneira diferente, que está relacionada a um conceito de interação que implica envolvimento, engajamento, o viver fortemente as experiências empreendidas em sala de aula.

A partir do antes exposto e tendo como antecedente os dados obtidos nesta pesquisa, chegamos a seguintes conclusões:

- 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 na sua língua materna também, ele estará realmente problematizando.

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 mantive uma motivação viva no andamento das unidades. O processo se intensificou com as oportunidades de resolução de tarefas na língua-alvo que constituíram ambientes intensos de vivências e, dentro do tipo específico da tarefa prolematizadora, propiciadoras de um pensar e de um posicionar-se que dependem de uma produção de linguagem que qualitativamente pode não atender nossa mais alta exigência, mas que vem oportunizando autonomia.

As tarefas objeto de nosso estudo foram implementadas:

1.Introduzindo e mantendo de um fio temático ou de conteúdo mediante um material didático adequado.

2. Propondo tarefas problematizadora tanto pelo professor (+ freqüentemente) ou pelo próprio aluno (-freqüentemente).

2.1 Trabalhando em pequenos grupos, na interação com o professor regente / visitante e às vezes individualmente.

2.1.1 Nomeando um líder pelo professor e um representante relator pelos alunos

3 .Aplicando, debatendo e extrapolando conhecimentos e idéias.

Finalmente, a presente pesquisa permitiu o desenvolvimento de tarefas e dentre elas, de tarefas problematizadoras que alçaram para um novo patamar os efeitos da ação-pensar na ativação de modo específico do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O fio temático propiciou e sustentou ambientes de trabalho para a problematização que desembocaram numa exposição e debate em plenárias dos grupos.

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 P & BARBIRATO, R.C Ambientes comunicativos no ensino de Línguas: In: ***Trabalhos em Lingüística Aplicada***, v.34,2000.

ALMEIDA FILHO J.C P & LOMBELLO, L.C

Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros. Campinas: Pontes, 1992.

ALLWRIGHT, D. ***The Death of the Method.*** Plenary paper for the SGAB Conference Carlton University Ottawa. May 1991.

BAKHTIN, M. (1929) ***Marxismo e Filosofia da Linguagem.*** São Paulo: Hucitec,1979.

BREEN, M CANDLIN ,C e WATTERS,A Produção de Materiais Comunicativos: Alguns Princípios Básicos. In: ***Trabalhos em Lingüística Aplicada*** No. 32: Campinas, SP. 1998.

BROWN, D.H. ***Principles of Language Learning.*** San Francisco State University, 1993.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theorical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and testing, ***In: Applied Linguistics*** v 1, n 1.

CAVALCANTI, M. C; MOITA LOPES, L.P Implementação da Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada n. 17: Campinas,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. (Org.) O Professor de Língua Estrangeira em Formação,*** p. 179-183, 1999.

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

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

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.

GINARTE, A M. C ***Tarefas Problematizadoras e a Construção do Processo de Aprendizagem de Uma Língua Estrangeira.*** Campinas: Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem:Unicamp.2001.

MAJMUTOV, M I. ***La Enseñanza Problémica.*** Editorial Pueblo y Educación: La Habana, Cuba, 1983.
PRABHU, N.S. Materials as Support, Materials as Constraint. Singapura: RELC seminar.1988.

_____ ***There is no best method-why?*** In: Tesol Quarterly.v24. n.2.summer 1990

VYGOTSKY, L S (1934) ***Pensamento e Linguagem.*** São Paulo: Martin fontes, 1987.

_____ ***A Formação Social da Mente.*** São Paulo:.Martin 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 Lingüística Aplicada*** No. 14. Campinas, 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,"*** Winter, 1980.

HORIZONTES DE LINGÜÍSTICA APLICADA